

Selma Cero

Skolefaglige prestasjoner hos minoritetsspråklige elever



Masteroppgave ved Pedagogisk forskningsinstitutt

Det Utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2012

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK:

TITTEL:

Skolefaglige prestasjoner hos minoritetsspråklige elever.

UNDERTITTEL:

Sosioøkonomiske, kulturelle og språklige faktorer som forklaring på forskjeller i de skolefaglige prestasjonene.

AV:

Selma Cero

EKSAMEN:

Masterstudiet i pedagogikk.

Studieretning: Pedagogisk psykologisk rådgivning.

SEMESTER:

Høst 2012.

STIKKORD:

Minoriteter

Flerspråklighet

Språkstimulering

Skoleprestasjoner

Sosioøkonomiske og kulturelle faktorer

Leseforståelse

Sammendrag

Tema for denne oppgaven har vært å undersøke hvordan minoritetsspråklige elever klarer seg i det norske utdanningssystemet. Et av målene har vært å se på tidligere undersøkelser gjennomført i Norge for å karakterisere deres skoleprestasjoner. Det har vært gjennomført landsomfattende undersøkelser som har sett på denne elevgruppen, PISA og Ung i Norge. Oppgaven min gjennomgår hvordan disse er gjennomført og hva de har funnet med tanke på skoleprestasjoner i denne gruppen. Internasjonale studier som omfatter skoleprestasjoner er også inkludert i denne oppgaven for å sammenligne hvordan minoriteter klarer seg i andre land. Videre har jeg forsøkt å belyse hvilken faktorer som kan spille en rolle for elevenes prestasjoner og kunnskaper de behersker på skolen. Sosioøkonomiske og kulturelle forhold er diskutert og deres betydning for elevenes læring.

Siden minoritetsspråklige elever er tospråklige eller flerspråklige så er det viktig å se på hva slags rolle språk spiller i forhold til hvor godt eller dårlig de gjør det på skolen. Forholdet mellom deres første og andre språk blir diskutert og hvordan dette kan påvirke deres skoleprestasjoner. Teori som omhandler språk og språkutvikling er utdypet med formål om å skape forståelse for hvorfor språk er en av sentrale faktorer for at barna skal lykkes på skolen.

Tidligere forskning viser at det er mange faktorer som er avgjørende for hvor godt et barn gjør det på skolen. Spesielt hos minoritetsspråklige er det flere faktorer som spiller en rolle og forholdene er mer komplekse enn hos majoritetsgruppen som utgjøres av norske elever. Minoriteter i Norge er ikke en ensartet gruppe og det er forskjeller mellom barn som kommer fra ulike land og har ulike etnisiteter og deres skoleprestasjoner. Undersøkelser gjennomført her til lands viser at noen minoritetsgrupper har samme nivå av karakterer som majoritetsgruppen, mens noen gjør det dårligere. Noen av faktorene man ser spiller en rolle for denne trenden er foreldrenes utdanning, integrering i det norske arbeidssamfunnet, antall bøker foreldre har hjemme og om de klarer å motivere barna sine til skolearbeid. For å klare å følge med på skoleundervisningen og tilegne seg ny kunnskap så er det spesielt leseforståelse som er avgjørende. De elever som har god leseforståelse har bedre forutsetninger for å skjønne lesestoffet og tilegne seg ny kunnskap, noe som vil kunne resultere i bedre karakterer og bedre prestasjoner på skolen. Dermed er det viktig at lærer og skolen oppdager de minoritetsspråklige elever som har språkproblemer og særlig vansker med leseforståelsen og tilby disse individuelt tilpasset opplæring.

Forord

Denne masteoppgaven tar utgangspunkt i et tema jeg finner interessant. Det har vært en utfordrende periode, samtidig som hele prosessen har vært veldig lærerik.

Det er noen personer som jeg vil takke. Jeg ønsker å takke veilederen min, Christian Brandmo for hans faglige innspill, inspirerende samtaler og veiledning. Videre vil jeg takke familie og venner for den personlige støtten de har gitt meg.

Tusen takk.

Selma Cero

Blindern, 20.11.2012

Innholdsliste:

Forside	1
Sammendrag	2
Innholdsliste	4
Forord	5
Kapittel 1	
1.1 Innledning	6
1.2 Problemstilling og delmålene	6
1.3 Bakgrunn for valg av tema	7
1.4 Tidligere forskning	8
1.5 Disposisjon	8
1.6 Metode	9
Kapittel 2	
2.1 Minoritetsgrupper og tospråklighet	10
2.2 Språk	13
2.3 Språk: Arv versus miljø	13
2.4 Internalisering og nærmeste utviklingssone	14
2.5 Terskelhypotese, dual-isfjell modell, funksjonell tospråklighet	16
Kapittel 3	
3.1 Tidlig språkstimulering og livslang læring	21
3.2 Minoritetselevers skoleprestasjoner	25
3.3 Sosioøkonomiske faktorer	32
3.4 Kulturelle faktorer	38
3.5 Forholdet mellom første og andrespråk	43
4. Sluttord	48
5. Litteraturliste	50

Kapittel 1

1.1 Innledning

Det er blitt mer og mer vanlig at barn lærer flere språk både i utlandet og i Norge. Mye av lærdommen foregår på skolen. En del barn i norske skoler kan to eller flere språk og en god del av disse har innvandrerbakgrunn. Minoritetsspråklige elever må vanligvis forholde seg til et offisielt undervisningsspråk på skolen, det vil si norsk og et språk som de bruker hjemme, morsmål. Antall barn med utlandsk opphav i norske skoler har økt opp igjennom årene. Denne masteroppgaven ønsker å belyse hvilken skolefaglige prestasjoner minoritetsgrupper oppnår i norsk skole og faktorer som kan være med på å forklare eventuelle forskjeller mellom minoritet og majoritetsgruppen. I innledningen presenteres oppgavens problemstilling og delspørsmål. Videre begrunnes valg av tema. Jeg oppsummerer tidligere forskning på feltet og deres relevans til min oppgave, og avslutningsvis presenteres avhandlingens disposisjon.

1.2 Problemstilling og delmålene

Utgangspunktet for masteroppgaven er litteratur som omhandler minoritetsspråklige elever og deres prestasjoner i utdanningssystemet. Jeg har forsøkt å omtale noen relevante internasjonale studier, men hovedsakelig hatt fokus på undersøkelser gjennomført i Norge. Det er viktig å ha fokus på denne gruppen for bare i Oslo er det over 36 prosent av elevene som har minoritetsspråklig bakgrunn, og antallet er raskt økende i mange andre byer og kommuner. Det er naturlig at det snakkes mange ulike språk ved de norske skolene (Moland & Skauge 2009:25). Det overordnede målet med oppgaven var å se på hvilken faktorer som er blitt beskrevet til å påvirke de skolefaglige prestasjoner og i hvilken grad de spiller en rolle. De sosioøkonomiske og kulturelle faktorene blir diskutert og deres betydning for elevens skolefaglige framgang. Samtidig blir tidlig språklig stimulering i barnehagealder diskutert og hvordan dette kan påvirker innlæringen til elevene senere i utdanningsforløpet. Lesing og skriving er to ferdigheter i språket som påvirker hverandre. Skrivekompetanse utvikles gjennom lesing og lesekompetanse gjennom skriving (Molander & Skauge 2009:102). Begge prosessene er viktige for at et barn skal blir kompetent språkbruker. Men til tross for at lesing og skriving er mer eller mindre avhengig av hverandre så har jeg valgt å gå

nærmere inn på lesing og fokusere på leseforståelse. Lesing består av både avkoding og forståelse og begge er viktige i leseprosessen. Mens avkoding identifiserer bokstavene til et ord, så krever leseforståelsen kognitive ressurser. Når et barn ikke kun skal lese for å lese, men for å forstå innholdet i teksten det leser så må det ha leseforståelse. Manglende ferdigheter i leseforståelse bidrar ofte til svakere resultater på skolen. Leseforståelsen blir forbundet med læring av nye ferdigheter i skolefag. Elever som ikke mestrer leseforståelsen kan få problemer gjennom hele skoleforløpet. Dette gjør at jeg har tatt frem leseforståelse som en viktig forutsetning for læring og ønsker å belyse hvilken språklige ferdigheter som kan overføres mellom to språk.

Denne oppgaven søker å belyse skoleprestasjoner hos minoritetsspråklige og se på ulike forhold som påvirker deres innlæring og tilegnelse av skolefaglig kunnskap. Hvordan påvirker hjemmeforholdene de forutsetningene elevene har til å klare seg på skolen og er språket en avgjørende faktor? Hva kan gjøres for å bedre minoritetsspråklige elevers læresituasjon?

1.3 Bakgrunn for valg av tema

Det er flere grunner til at jeg valgte akkurat dette tema. Jeg selv kommer fra Bosnia og Herzegovina og min familie flyttet til Norge når jeg var ni år gammel. Da var jeg i en situasjon hvor jeg måtte lære et fremmedspråk for å kunne gå på norsk skole og for å kunne forstå det vi lærte på skolen. Mange minoritetsbarn er født i Norge, mens andre har tilflyttet hit. Utfordringen for alle er å tilegne seg et fremmedspråk og få god leseforståelse slik at man forstår den kunnskapen som formidles av lærerne. Min personlige bakgrunn gjør at jeg kan relatere til tema og har alltid ønsket å se mer på hvilken forhold som bestemmer denne læringsprosessen hos minoritetsspråklige.

En annen viktig årsak til hvorfor jeg valgte å se på de utfordringene minoritetsspråklige møter i skolen er fordi jeg mener at det er et viktig felt siden den norske skolen møter utfordringen i denne elevgruppen. Det er stadig flere barn som har minoritets bakgrunn og det er viktig å være klar over hvilken skolefaglige utfordringer disse barna møter slik at man lettere kan hjelpe dem på veien til å lære seg godt norsk og danne grunnlaget for senere læring.

1.4 Tidligere forskning

Det er to store undersøkelser som er gjennomført i Norge som har sett på de skolefaglige prestasjoner til minoriteter, PISA og Ung i Norge. Disse viser til at minoritetsspråklige grupper har dårligere resultater på skolen enn de norske elevene. Studiene viser til flere sosioøkonomiske og kulturelle faktorer som kan være med på å forklare forskjellene. Blant annet er utdanning til foreldrene, økonomien i familien og tilgang til bøker og pc med på å forklare forskjellene. De internasjonale studiene gjennomført i USA viser også at hjemmemiljøet spiller en viktig rolle for hvordan elevene gjør det på skolen. Tidligere forskning av Aukrust (2006) har vist at språklige erfaringer i førskolealder er viktige for senere skolegang. De barna som får utviklet mest sitt talespråk er de som senere på skolen blir flinkere tekstbrukere. Lervåg og Aukrust (2009) har sett på ferdigheter innen avkoding og ordforråd og deres betydning for leseforståelse. Forskerne fant at ordforråd var et kritisk prediktor for utvikling av leseforståelse både hos minoritets- og majoritets elever. Forskningen viser at det er forskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever i Norge i skoleprestasjoner og at det er mange faktorer som spiller en rolle. Leseforståelse er en viktig forutsetning for tilegnelse av ny kunnskap i skolefagene.

1.5 Disposisjon

I kapittel to presenteres det teoretiske grunnlaget og begrunnelse for valg av metode. I starten vil jeg definere begreper som omhandler minoriteter og flerspråklighet som vil ha betydning for senere forståelse av teksten. De teoretiske perspektivene som brukes for å belyse analysene i min oppgave er teorier som omhandler kognitiv og språkutvikling, særlig med fokus på nærmeste utviklingssone, dualisfjell modell og terskelhypotese. Kapittel tre omhandler både internasjonale og norske undersøkelser om har sett på hvordan minoritetsspråklige elever gjøre det på skolen og sammenlignet dem innbyrdes og i forhold til majoritetsgruppen. Ulike sosioøkonomiske og kulturelle faktorer diskuteres i forhold til deres betydning for skolekarakterer. Videre er leseforståelsen omtalt i dette kapitelet og hvordan den påvirker innlæringen og de skolefaglige prestasjoner. Kunnskap om vokabular er trukket frem som et viktig faktor for forskjellene man finner i leseforståelse blant første- og andrespråksbrukere. Til slutt kommer jeg med sluttord der jeg trekker fram hovedmomentene i min analyse.

1.6 Metode

Denne oppgaven er en litteraturstudie. Utvelgelsen av faglitteraturen er gjort med utgangspunkt i studier som har sett på hvordan minoritetsspråklige klarer seg på skolen og hvilken faktorer som er med på å forklare dette. I oppgaven er både internasjonale studier og studier gjennomført i Norge inkludert. Det er spesiell fokus på de norske studiene. Funn fra studier i utlandet kan ikke generaliseres for minoritetsspråklige barn og unge i Norge siden populasjonen vil være annerledes og levestandardene vil være annerledes. Likevel kan de hjelpe oss til å forstå noen forhold som kan være vesentlig for minoritetsspråklige elevers skolegang.

Kapittel 2

2.1 Minoritetsgrupper og tospråklighet

Noen sentrale begrep vil bli forklart i dette kapitlet. Dette er begreper som tydeliggjør hvilken minoriteter vi har i landet og som har betydning for forståelsen av diskusjonen senere i oppgaven. Det er særlig begreper som omhandler språkutvikling som utdypes.

Etnisk minoritetsgruppe er en gruppe mennesker som har en annen kultulturell bakgrunn enn majoritetsbefolkningen. Det finnes ulike typer etniske minoriteter og de inndeles i følgende grupper: urbefolkningen, nasjonale minoriteter og innvandrere og dere etterkommere.

Urbefolkningen her i landet omfatter samene, mens nasjonale minoriteter utgjøres av romanifolket (tatere), roma (sigøynere) jøder kvener og skogfinner. Innvandrere kan oftest deles inn i to ulike grupper, de som kom pga søken etter arbeid og bedre levekår og de som kom pga flukt fra eget land som konsekvens av krig eller forfølgelse. Dermed har vi arbeidsimmigranter og asylsøkere/flyktninger som utgjør innvandrerne. Det kan være religiøse, sosioøkonomiske eller politiske fellesfaktorer som knytter en gruppe sammen.

Språk vil ofte være en tilleggsfaktor i inndeling av etniske grupper, siden en etnisk gruppe har felles språk (Sand, 1997:1-2).

Språket er en viktig faktor som er med på å definere en kultur og etnisitet. Dagens samfunn er multikulturelt og de aller fleste snakker flere språk. I skolen blir det undervist i flere språk slik at elever lærer fremmedspråk i tillegg til sitt eget språk. Begrepene ”førstespråk og ”morsmål” brukes om hverandre og handler om språket tospråklige personer bruker hjemme med foreldrene. Begrepet ”andrespråk” blir brukt for språket som tospråklige barn møter både i skolen og samfunnet. Dette innebærer at minoritetsspråklige elever i Norge ikke har norsk som sitt førstespråk og trenger å få opplæring i norsk for å kunne klare seg i sitt nye tilværelse. Også enspråklige elever får oppleve ”andrespråk”, men dette skjer hovedsakelig på skolen når de får opplæring i andrespråk, det vanligste er at de lærer engelsk (Øzerk, 1992:6-8).

Tospråklighet (bilingualisme) er en underkategori av flerspråklighet (multilingualisme) hvor man behersker flere språk. Etter enspråklighet (monolingualisme) er tospråklighet det neste

trinnet i utviklingen (Øzerk, 1992:5). En person som kan bruke og beherske to språk er en tospråklig person, mens en person som behersker flere språk samtidig er en flerspråklig person. Blomfield mener at en person blir tospråklig når denne personen har nådd det nivået i andrespråk som en innfødt person har "native-like control of two languages". Haugen argumenterer derimot med at en person er tospråklig når personen kan komme med ord og uttrykk på andrespråk (Hagtvedt, 2002:151). Haugen sitt krav til tospråklighet er ikke like strengt som hos Blomfield, siden Blomfield mener at en person skal kunne det andrespråket like godt som de som har det som sitt morsmål, mens Haugen hevder at når en person kan benytte både første- og andrespråk til å kommunisere så er vedkommende tospråklig. Tospråklighet kan ha en videre begrep som kalles funksjonell tospråklighet. Dette er en kommunikativ kompetanse i to språk som gjør at man forstår og gjør seg forstått i sin familie, i sitt eget språksamfunn og i storsamfunnet og på denne måten at man mestrer de ulike tilværelsene (Øzerk, 1997a:129). Mange minoriteter deriblant urfolket, nasjonale minoriteter og språklige minoriteter møter utfordring når de skal bevare og videreutvikle det språket de har samtidig som de skal lære et nytt språk og bli funksjonelt tospråklige. I Norge finnes det rundt 120 forskjellige grupper av språklige minoriteter. Alle mennesker som er en del av det mangfoldige Norge bidrar til verdiskapingen i samfunnet (Øzerk, 2006a: 119-121).

Når barn skal lære å snakke er denne prosessen biologisk betinget, mens lesing er en ferdighet som må læres (Molander & Skauge, 2009:103). Det første barn lærer er å snakke, mens de fleste lærer å lese på skolen. Lesing er en kompleks aktivitet som er avhengig av flere psykologiske faktorer som oppmerksomhet, minne, språk og motivasjon. Lesing er både en sosial aktivitet og en kognitiv psykologisk aktivitet (Aukrust, 2005:14). Lesing blir ofte i litteraturbøker definert som et produkt av avkoding og forståelse. Avkoding og forståelse har to ulike oppgaver i leseprosessen. Avkoding blir beskrevet som den tekniske siden til lesing (Høien & Lundberg, 2000:20; Molander & Skauge, 2009:104). Ved denne prosessen forsøker leseren å identifisere bokstavene til et ord, det vil si at bokstavtegn blir gjort om til bokstavlyd og tilslutt blir disse lydene satt sammen til ord (Molander & Skauge, 2009:104). I følge Frank Vellutino består ordavkoding av fire faktorer, bevissthet om skrift og kunnskap om begreper, kunnskap om alfabetet, staving og gjenkjenning av hele ord. Avkodingsprosessen er avhengig av evnen til å forstå forbindelser mellom visuell og verbal informasjon. Det endelige målet for ordavkoding er når avkodingen skjer raskt og nøyaktig, flytende ordavkoding (Bråten 2007b:48, 52).

Leseforståelsen kan defineres på ulike måter. PISA undersøkelsen (2010) forklarer at for å oppnå leseforståelse så involverer det en rekke kognitive prosesser fra å kunne avkode til å ha nødvendige kunnskaper om ord, begreper, tekststrukturer og forståelsen av samfunnet rundt oss. I tillegg krever denne prosessen metakognitiv kompetanse, som betyr å vite om ulike strategier som finnes og evnen til å bruke passende strategier i ulike lesesituasjoner (Hopfenbeck & Roe, 2010:118). Når leseren klarer å hente ut mening av en tekst, tenke over den og trekke slutninger så kreves det høyere kognitive prosesser og disse prosessene kan ikke automatiseres (Høien & Lundberg, 2000:41). Leseforståelsen er en kompleks prosess og den skjer når en person har lest en tekst, bok eller annen lesestoff (Bråten, 2007b:45). Den består av ulike faktorer som kognitive evner, forkunnskaper, kunnskap om skriftspråk, forståelsesstrategi, ordavkoding og lesemotivasjon. Det kan være flere årsaker som ligger bak vansker med leseforståelse, alt fra dårlig ordavkoding til manglende lesemotivasjon (Bråten, 2007b:55, 77).

Samlet kan vi si at avkoding handler om enkeltord, det vil si evnen til å gjenkjenne ord, mens forståelsen handler om å forstå innholdet og er den meningsskapende delen av leseprosessen. Hvis en av disse ferdigheter mangler så blir leseprosessen ufullstendig. Lesing i seg selv handler om å forstå språket og er samtidig en aktivitet som krever en viss anstrengelse av elevene og det er ofte noe de må prioritere og som tar oppmerksomhet fra andre aktiviteter slik som lek, se på tv, høre på musikk. (Bråten, 2007b:53, 73). Lesing innebærer å bruke den skriftlige budskapen og oversette den til muntlig form. En behøver ikke å forstå budskapen for å kunne oversette den. Dette betyr at en elev kan lese uten å forstå innholdet i det han leser. I følge Kulbrandstad vil noen leseforskere diskutere om det virkelig er lesing når en person ikke har forstått innholdet. Vanligvis vil man bruke både avkoding og forståelse i selve lesingen (Bøysen, 2008:178-179). Etter hvert som barn blir eldre blir fokuset i lesingen forandret. Barn frem til 4.klasse har et fokus på å lære å lese, automatisert avkoding. Senere skiftes fokuset fra å lære å lese til lese for å lære, leseforståelse. Når en klarer å forstå, tolke og vurdere det en har lest da er man en god leser (Aukrust, 2006:15). Det er dermed viktig å ha god leseforståelse for å kunne hente ut meninger og tolke det en har lest.

2.2 Språk

Språk er et middel i kommunikasjonen mellom mennesker. *Kommunikasjon stammer fra latin : communicare og betyr ” å gjøre felles”* (Valvatne & Sandvik, 2002:34). Det fins ulike måter å kommunisere med andre mennesker på. Språk (skriftspråk og muntlig språk) og tegnspråk er noen av kommunikasjons midler (Valvatne & Sandvik, 2002).

Språket kan sees på som et system hvor symboler brukes for å formidle mening. Det trenger ikke å være en logisk forbindelse mellom ordenes uttrykk, deres mening og det de viser til. I ulike språk og kulturer bruker man forskjellige ord for å formidle det samme (Hagtvet, 2002:63). Barn som lærer flere språk må forholde seg til det språklige mangfoldet i hvert språk. Språk er med andre ord viktig for læring av forskjellige kunnskaper.

Tilegnelse av ord kan deles inn i tre faser beskrevet av Katherine Nelson i 1988. Fasene har sine karakteristiske trekk og gjenspeiler forskjeller med hensyn på aktiviteter barn deltar i. Den første fasen gjelder tiden fra barn reagerer konsistent på ord de hører og til de snakker selv omtrent tretti ord. Denne perioden begynner hos noen barn allerede i 9-månedesalderen, og varer hos noen fram til 2-årsalder. Gjennomsnittlig varer fasen 6-12 måneder. I den andre fasen viser barn interesse for ord og begreper, de er utforskende overfor språket og er villige til å lære navn på det de ser. Utfordringen for barn i denne fasen er å skjønne hva de ordene de hører betyr og hvilken ord de kan bruke for å beskrive det de ønsker. De skal skjønne hvilken ord som er riktige å bruke for å få fram det de mener om mennesker, ting og hendelser. Barn lærer å plassere ordene i ulike kategorier. Fasen varer i flere år. Den tredje fasen skjer rundt 3-4 årsalderen. Den er påvirket av en øking i språklig innsikt. Ordforrådet blir utvidet og barna begynner å bruke enda flere ord enn tidligere (Tetzchner, 2005:327).

2.3 Språk : Arv versus Miljø

Det er både arvelige og miljømessige faktorer som påvirker språkutviklingen. Det miljøet barnet befinner seg i vil bestemme hvilket/hvilke språk det lærer. Det har i språkforskningens historie vært uenigheter om rollen miljø og biologi spiller for språkutviklingen. Er det miljø eller arv som er mest avgjørende for innlæring av språk? Et barn vil snakke det språket som brukes i oppvekstmiljøet. Dermed er miljøet helt nødvendig for at barnet skal lære et språk og lære seg å kommunisere. Det er i et miljø språket brukes og formes (Valvatne & Sandvik,

2002:200). Empiristene ble inspirert av behavioristiske (forklarings) modeller og mente at miljøet hadde større betydning i læring. B. F. Skinner var en amerikansk psykolog og behaviorist som stod for denne tankegangen. Barn lærer språk gjennom å imitere språklige fraser og begreper som brukes i miljøet og ved at de belønnes når de bruker dem riktig. Men hvilken rolle har biologi i innlæringen av språk? Nativistene og Naom Chomsky mener at mennesker har medfødt anlegg for språk (Hagtvedt, 2002:111). Det finnes en mekanisme for språktilegnelse som barnet er utstyrt med i følge Noam Chomsky som han kaller ”Language Acquisition Device”. Barn vil vanligvis ha tilegnet seg grammatikken i morsmålet sitt i fem til syvårsalderen. Denne mekanismen går ut på at barn har en medfødt utrustning til å lære grammatikken i språket. Men hvordan barn lærer ord og hvordan barn lærer å bruke språk i kommunikasjon omfattes ikke av teorien om språktilegnelsesmekanisme (Valvatne & Sandvik, 2002:26).

I dag er det større enighet blant forskere enn tidligere. Stephan von Tetzchner mener at det finnes genetisk grunnlag for språk men at også miljø, særlig sosial samspill bidrar til utvikling av språket. Jerome Bruner, amerikansk psykolog, mener at kommunikasjon med mer kompetente språkbrukere vil ha en vesentlig rolle for språkutviklingen, uansett hvilken genetiske predisposisjoner barnet har (Valvatne & Sandvik, 2002:200-201). Både Tetzchner og Bruner er enig i at det sosiale miljøet vil ha en stor innflytelse på språkutviklingen. Det er naturlig å tenke seg at barn som har språkkompetente foreldre vil selv også bli mer kompetente språkbrukere. De vil ha mer støtte hjemme til å lære seg det nødvendige språkverktøyet til å beherske kommunikasjonen med andre. Barn kan også vokse opp i språkfattige miljøer og dette vil også påvirke deres språklige utvikling. I et samfunn med kulturelt mangfold er det viktig å være klar over at barn lærer kulturens mønstre for bruk av språk. Noen vil vokse opp i miljøer hvor språkbruken er som i barnehage og skole, mens andre kan være utsatt for andre former for språklig kommunikasjon. Det kan bety at denne gruppen må tilegne seg mye nytt kunnskap for å klare seg på skolen og i samfunnet (Valvatne & Sandvik, 2002:202).

2.4 Internalisering og nærmeste utviklingssone

Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) studerte jus og medisin ved Universitet i Moskva og Folkeuniversitet Shanyavsky og han var interessert i psykologi, pedagogikk og filosofi. Noen

av temaene som han interesserte seg for var barnas utvikling, internalisering og sonen for den nærmeste utvikling. Internalisering er en prosess som er avgjørende for utvikling av høyere psykologiske funksjoner. Internaliseringsprosessen fører til at de sosiale og interpersonlige samhandlingene blir til en indre psykologisk prosess. På denne måten vil de høyere psykologiske prosessene eksistere på et ytre sosialt plan før de blir til individuelle prosesser. På denne måten blir den indre bevisstheten dannet. Vygotsky mener at kulturen som er den historiske arven til mennesket blir gjennom internalisering en del av indre psykologiske prosesser. Han lager en forbindelse mellom sosial og kulturell utvikling og barnets kognitive utvikling. Det sosiale og kulturelle aspektet vil danne grunnlaget for individuell kognitiv utvikling (Bråten, 1996: 14-15, 24). Vygotsky mener at de prosessene som skapes under sosialt samspill vil være med på å danne den individuelle bevissthet og være med på å utvikle individuell kognisjon. I følge forskeren så har skolen en spesiell rolle i individets kognitive utvikling. Det er gjennom undervisning og samspillet mellom voksne og barn at barns kunnskapsutvikling skjer. Han var særlig opptatt av det tankesamarbeidet som fører til at barns spontane begreper kommer i kontakt med voksnes begreper som er mer korrekte og vitenskapelig. Det vil være forskjeller på hva et barn klarer å prestere selvstendig og hva det klarer i samarbeid med en voksen. Vygotsky laget et uttrykk for å beskrive dette utviklingspotensialet som han kalte den nærmeste utviklingssone. Denne forskjellen vil kunne fortelle oss noe om barnets videre utviklingspotensialet. Dette samspillet mellom det spontane og det vitenskapelige danner grunnlaget for bevissthets utvikling og danner kontroll over sin egen kunnskap. Dette begrepet har en videre betydning fordi den fremhever viktigheten av tilrettelagt dialog og subjektivitet for utvikling av individets psykologiske prosesser og erkjenner barnet selv om en aktiv subjekt i denne prosessen. På denne måten er ikke barnet en passiv deltager, men bidrar selv aktivt til samarbeidet. Barnet bidrar ut ifra de forutsetningene det har, mens den andre parten som ofte er læreren veileder barnet for å utvikle dets kognitive prosesser. Vygotsky retter oppmerksomheten mot kognitive prosesser som er uferdige og under utvikling og påpeker viktigheten av samarbeidet mellom barnet og læreren i denne utviklingen (Bråten, 1996:32). Forskeren forklarer hvordan den nærmeste utviklingssone kan brukes for å kartlegge barnets prestasjoner og utviklingspotensial. Dette vil være viktig i en læringssituasjon, hvor man kan tilrettelegge aktiviteter og læring ut ifra de forutsetningene barnet har. Undervisningen spiller en viktig rolle for individets psykologiske utvikling og er avgjørende for innlæring av ny kunnskap (Bråten, 1996:34).

Pedagoger som har konstruktivistisk syn på undervisning har hevdet at lærere dersom mulig bør strukturere undervisningssituasjon slik at elever selv oppdager strategier for oppgaveløsning og læring. Men forholdet mellom elevens oppdaging og undervisning vil variere innenfor forskjellige retninger av konstruktivistisk pedagogikk. En retning innenfor konstruktivismen som kalles dialektisk konstruktivisme hevder at læringen vil være lite effektiv dersom eleven blir helt overlatt på egen hånd til å oppdage. De mener at man heller skal bruke antydninger og hint enn fullstendige forklaringer og direkte undervisning. (Bråten & Thurmann-Moe 1996:131-132). Denne tankegangen ga opphavet til begrepet ”scaffolding principle” som ble lansert av Wood, Bruner og Ross (1976). Det blir oversatt til den norske betegnelsen ”stillasprinsippet” og har nær tilknytning til den nærmeste utviklingszone (Øzerk, 1996a:115). Dette pedagogiske prinsippet omhandler stillas som et slags kognitivt reiseverk hvor eleven skal utvikle seg og lære. Dette stillaset blir gradvis fjernet når eleven klarer seg på egen hånd. Stillas handler om å endre nivået av støtte som passer barnets kognitive potensial. I løpet av en undervisningsøkt kan underviser justere den mengde veiledning som er nødvendig for å passe at barnet når sitt potensielle ytelsesnivå (Bråten & Thurmann-Moe, 1996:132). Ideelt sett fungerer stillaset for å opprettholde barnets potensielle utviklingsnivå i den nærmeste utviklings sone.

2.5 Terskelhypotese, dual - isfjellmodell og funksjonell tospråklighet

Noen av viktigste mentale funksjoner hos mennesker er språk og tale. De danner grunnlaget for dannelsen av andre mentale funksjoner. Det er viktig at barn lærer begreper for dette bidrar til viderelæring. Begrepene gjør det mulig for oss å holde kontroll på det sosiale og materielle miljøet rundt oss. De bidrar til utvikling av langtidsminne. I følge Vygotsky er språk og tenking uatskillelige. Den kognitive utviklingen hos barn er knyttet til barnets mestring av språket. Videre vil utvikling av begreper være avgjørende for språklig utvikling. De sosiokulturelle opplevelsene vil spille en viktig rolle i språkutviklingen (Øzerk 1996a:101-102). Vygotsky framhever at språket er en av basale faktorer som bestemmer den kognitive utviklingen hos mennesket. Man må beherske begreper og ord for å kunne utvikle høyere mentale funksjoner. Samtidig vil de sosiokulturelle faktorene være med på å påvirke hvordan språket læres og utvikles.

Vygotsky (1896-1934) hevdet at førstespråkets og andrespråkets utvikling er to prosesser med en rekke felles trekk og et gjensidig påvirkningsforhold. Når et barn lærer et nytt språk bruker

det meninger som det allerede har lært på sitt eget morsmål. På denne måten spiller barnets kunnskaper om sitt eget språk en viktig rolle for innlæringen av et fremmed språk. Barnets morsmålsspråklige ferdigheter, ordforråd, kjennskap til objekter, begreper har i følge Vygotsky stor betydning for innlæringen av et annet språk. Videre hevder han at morsmålsferdigheter blir utviklet ved innlæring av et annet språk. Cummins viderefører Vygotskys syn på forholdet mellom første- og andrespråk og danner en hypotese som han kaller gjensidig-avhengighets-hypotesen. Her hevder han at tospråkliges språkferdigheter i morsmål og andrespråk er gjensidig avhengig av hverandre. Denne hypotesen videreføres av Cummins og McNeely og danner grunnlaget for *dual-isfjell-modellen* (Øzerk, 2006b:144-145). Denne modellen inneholder tre viktige prosesser som omhandler gjensidighetsforholdet mellom de to språkene, gjensidig påvirkningsforhold mellom dem og at begge språkene hos tospråklige har et felles fundament (Øzerk, 2003:77). Dette betyr at første- og andrespråkutvikling bygger på et felles fundament. Språkene er forskjellig på overflaten, men alle språk en person kan, har et felles fundament. Dette fundamentet benyttes idet vi holder på å lære nye språk eller videreutvikle det vi allerede kjenner og består av språklig kodete erfaringer, kunnskaper, følelser og opplevelser knyttet til objekter, handlinger, hendelser, mennesker og til meninger og ideer (Øzerk, 2006b:145-146). Disse prosessene bidrar til overføring av de akademiske lese og skrive ferdigheter fra det ene språket til det andre (Øzerk, 2003:77). *Dual-isfjell-modell* forklarer hvordan utvikling av førstespråk og andrespråk finner sted. Utvikling av førstespråk og utvikling av andrespråk påvirker hverandre og er med på å bidra til hverandres utvikling. Når en skal lære seg et nytt språk bruker en morsmålets begrepsapparat, ferdigheter og ordforråd i morsmålet til å lære det andre språket som i vårt samfunn vil være norsk. Dersom man har kunnskaper om begreper i det ene språket vil det muliggjør videre læring i et annet språk. De språklige kunnskapene blir overført fra morsmålet til norsk og fra norsk til deres morsmål (Øzerk, 1997b:162-163). Første og andrespråk er på denne måten avhengig av hverandre og hvor godt det ene språket er utviklet vil ha betydning for utvikling av det andre språket. Ut ifra en slik teori vil språkstimuleringen i morsmålet bidra til bedre språkutvikling i både morsmålet og andrespråket, mens språkstimulering i andrespråket vil også bidra til språkutvikling i begge språkene.

Terskelhypotesen er en annen forklaringsmodell som forsøker å beskrive hvordan tospråklighet utvikles og hvilken prosesser som ligger bak denne utviklingen. Denne hypotesen ble fremsatt blant anna i en studie av Cummins i 1979. Terskelhypotesen ble brukt

som et forsøk på å forklare resultater fra tidligere og nyere studier av forholdet mellom tospråklighet og kognisjon (Cummins, 1979:227). Cummins har jobbet som forsker innenfor feltet opplæring i tospråklighet og tospråklig utvikling. Cummins ble inspirert av arbeidet til Vygotsky og han ble blant annet kjent for BICS (begreper i hverdagslig språk) og CALP begreper (begreper i akademisk språk) (Cummins, 2000:2-3). Disse begreper minner om spontane og akademiske eller faglig/vitenskapelige begreper til Vygotsky (Øzerk, 1996a:102-103). Forskeren gikk gjennom undersøkelser utført fra begynnelsen av 1960-tallet, hvor han spesielt så på den språklige kompetansen i begge språk hos tospråklige (Øzerk, 1996b:172). Studier gjennomført av Tsushima og Hogan fra 1975 rapporterte at elever som var japansk-engelsk tospråklige hadde lavere verbale akademiske ferdigheter sammenlignet med enspråklige elever. Torrance, Gowan, Wu og Aliotti (1970) fant samme trenden ved at tospråklige barn i Singapore ble undersøkt og disse skåret betydelig lavere enn enspråklige barn på skalaer taleferdighet og fleksibilitet (kognitiv fleksibilitet) ved Torrance Tester av kreativ tenking. Men det man også fant var at tospråklige gjorde det bedre i områder originalitet og utdyping (Cummins, 1979:227-228; Øzerk, 1996b:172). Det er dermed ikke bare negative forskningsfunn angående tospråklighet. En undersøkelse gjennomført av Peal og Lambert i 1962 viste at tospråklighet hadde positiv effekt på kognitiv utvikling (Øzerk, 1996b:171). Men denne undersøkelsen tok utgangspunkt i tospråklige som hadde godt utviklede ferdigheter i begge språkene. Man ville forventet at resultatene hadde vært annerledes dersom undersøkelsen også inkluderte også de som hadde middels gode og dårlige ferdigheter i to språk. Forskning har vist at kognitiv utvikling, fleksibilitet og språklig bevissthet øker i takt med tospråklige ferdigheter (Øzerk, 1996b:174). Det er også blitt i nyere forskning vist at velutviklet tospråklighet gir mange kognitive fordeler (Øzerk, 1996b:171). Terskelhypotesen forsøker å forklare disse funnene. Hypotesen tar utgangspunkt i to nivåer som forklarer overgangen fra å være enspråklig til å bli tospråklig. Det første nivået er lavere terskelnivå hvor tospråklige får oppleve kognitive ulemper, mens det andre nivået er høyere terskelnivå hvor tospråklige får oppleve kognitive fordeler. Denne modellen forutsetter at de aspektene ved tospråklighet som kan påvirke positivt kognitiv vekst er usannsynlig å komme i kraft før barnet har nådd en viss minimum eller terskel kompetanse på andrespråk (Cummins, 1979:229-230). Dersom et barn ikke oppnår et vist minimum terskel kompetanse, det vil si at det ligger under nivå en, så kan det ha uheldig eller negativ innvirkning for tenkning og læring. Oppnåelsen av dette lavere terskelnivået vil være tilstrekkelig for å unngå negative konsekvenser for tenkning og læring, med andre ord vil det ikke ha noen negative kognitive effekter. Oppnåelsen av høyere terskelnivå, nivå to, av språklig kompetanse vil ha positive

innvirkning for læring og er kanskje nødvendig for aldersadekvat kognitiv vekst. Nivå en forutsetter aldersadekvate ferdigheter på et språk, mens nivå to forutsetter aldersadekvate ferdigheter i begge språk. I følge hypotesen er det de individene som har høye språklige ferdigheter på både morsmål og andrespråk som vil erfare de positive effektene tospråklighet har på den kognitive utviklingen (Cummins, 1979:229-231; Øzerk, 1996b:173).

Personer som går fra å være enspråklige til å bli tospråklige og kan bruke begge språkene både muntlig og skriftlig like godt er funksjonelt tospråklige (Øzerk, 1997a:129). Det er flere faktorer som virker inn når minoritetsspråklige skal bli funksjonelle tospråklige elever. Enkelte kan oppleve at deres tospråklige utvikling kan bli hemmet og det kan skyldes at barna ikke har godt nok utviklet morsmål. Det kan være at individet mangler kunnskaper, begreper, opplevelser og erfaringer fra sitt morsmål og dette gjør det vanskelig med innlæring av det andrespråket. Det vil føre til hull i fundamentet. I følge Fradd (1987) vil disse oppleve begrenset tospråklighet (Øzerk, 1997a:133). Dette viser at ikke alle barn blir funksjonelt tospråklige. Barn kan utvikle et nytt språk, andrespråk, mens utviklingen stopper i morsmålet (førstespråk). Denne utviklingen betegnes som subtraktiv tospråklig utvikling og går på bekostning av morsmålet. Denne utviklingen er mer eller mindre en ettspråkligutvikling, siden den fremmer utviklingen av barnas andrespråk. Additiv tospråklig utvikling innebærer derimot at tospråklig utvikling foregår uten at det påvirker morsmålet i negativ retning. Dette er en læringsprosess hvor morsmålet blir brukt til å lære det andrespråket (Øzerk, 2006a:131-132). I følge Cummins er det bevis for at noen minoritetsspråklige er ”semilinguale”, det vil si at de har dårligere språklige evner i en av språkene. ”Double semilinguale” er begrep som brukes når de har dårligere språklige evner i begge språk enn det man forventer av en person som er innfødt. Denne gruppe barn vil oppleve negative kognitive og akademiske konsekvenser både i morsmålet og det andre språket (Cummins, 1979:230).

Skolen er en arene hvor man lærer forskjellige kunnskaper og ferdigheter. Det er tre aspekter som er vesentlige for å klare seg bra på skolen. Disse aspektene er ordforråd og begrepskunnskap, metalingvistisk innsikt og evne til å bruke kontekstuavhengig språk. Ordforråd og begrepskunnskaper handler om forståelse av begreper og ord og hva de referer til, mens metalingvistisk innsikt er forståelsen av at det ligger mening bak skrevet tekst og at skriftlig og muntlig språk er annerledes (Øzerk, 2003:80). Kontekstuavhengig språk også kjent som akademisk språk ligner mye på Vygotskys akademisk/faglige begreper. *Kontekstuavhengig språk brukes i akademiske og formelle sammenhenger* (Øzerk,

1996a:103). De tre aspektene er knyttet til leseprosessen. I følge Cummins lesing er viktig i skolearbeidet siden denne ferdigheten kan hente ut informasjon og meninger fra tekster. Leseprosessen er viktig for elevene siden det er gjennom den de tilegner seg nye kunnskaper og utvikler seg kognitivt (Øzerk, 2003:79-80).

Kapittel 3

3.1 Tidlig språkstimulering og livslang læring

Barnets evne til å bruke språk er avgjørende for hvordan barnet vil kommunisere med voksne og andre barn. Det bruker språket til å fortelle om sine emosjoner, resonnere rundt ting og få fram sine ønsker og meninger. Språkstimuleringen starter allerede når barnet fødes, men det er først fra ca. et års alder at barn kan forme ord. Årene før barnet begynner på skolen er perioden som Hagtvet (2002) mener er ”pedagogisk gyldne år”. I tidlige år pleier barn å være veldig sårbare, men barn er også mottakelige for læring av ny kunnskap og motivasjon.

Voksne med sin kunnskap kan videreføre kunnskaper de sitter med. Dette kan bidra til språkstimulering og videre læring. På lengre sikt kan dette skape opplevelse av mestring og samtidig kan tidlig mestring forebygge nederlagsopplevelse både tidlig og senere i livet (Hagtvet, 2002: 181-187). Det er både foreldre, søsken, barnehagen og andre barn og voksne som omringer barnet som vil påvirke barnet og bidra til dets språkstimulering. Fokus på språkstimulering i førskolealder er utdypet i Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen, skrevet av Anne Høigård, Ingeborg Mjøer og Trude Hoel for Kunnskapsdepartementet. Det er et supplement til rammeplanen og er særlig knyttet til del 2, «*Innhaldet i barnehagen*», og kapittel 3.1, «*Kommunikasjon, språk og tekst*». Temahefte gjennomgår hvordan språkutvikling og stimulering skjer og har et fokus også på minoritetsbarn (Temahefte, 2009:4-5). Det er ulike måter å stimulere språket på i barnehagen, blant annet gjennom lek og ved høytlesing. Eventyrfortellinger er en viktig virkemiddel for å fremme språkutviklingen. Barn vil ofte finne fortellinger spennende og leve seg inn i dem, samtidig som de kan stille spørsmål og undre seg over handlingene i eventyret. Samvær, samtaler og deling av opplevelser er den viktigste ressursen i barnehagen som bidrar til bedre språkmiljø og språkstimulering. Personalet kan bruke ulike typer bøker, eventyrbøker, bildebøker, fagbøker, sangbøker og diktbøker som vil stimulere barn til å lære ord, begreper og setninger. De kan også vise fram gjenstander og lære dem hva disse er. En utflukt i naturen kan stimulere til samtaler om det man ser og opplever. Det er viktig at de ansatte også oppmuntrer barn til samtaler og inspirerer dem til å fortelle om det de opplever. Språk som ikke er majoritetsspråk vil ikke brukes noe særlig i barnehagen og kan på denne måten være mer sårbare. Temahefte poengterer at det er barnehagens oppgave er å være positiv til alt språklig mangfold og å arbeide for at barn kan utvikle et positivt forhold til sitt eget språk. Da

vil barn også lettere kunne utvikle kulturell toleranse når voksne går fram som gode rollemodeller og viser toleranse for andres språk. Samtidig kan de ansatte bruke språkene til minoritetsbarn til å lære hverandre ord og tall på deres morsmål (Temahefte, 2009: 7-11). Dette kan både være språkstimulerende, men også identitetsbyggende. Rammeplanen for barnehagen konkretiserer at barnehagen skal arbeide for at tospråklige barn får en positiv tospråklig utvikling. Morsmålet til minoritetsspråklige barn skal ivaretas. *Morsmålet er viktig for opplevelse av egen identitet og mestring på mange områder. Et godt utviklet morsmål er en grunnleggende forutsetning for den videre språklige utviklingen, også når det gjelder skriftspråk og leseforståelse. Rammeplan for barnehagen, side 29* (Temahefte, 2009:16).

Barnehagene har en oppgave når det gjelder å stimulere alle barn i deres språkutvikling og ivareta minoritetsbarn. Men det er ikke bare språkstimuleringen som skjer i barnehagen som er viktig, men også den stimuleringen barn møter hjemme. Majoritetsbarn vil praktisere norsk både hjemme og i barnehagen, mens minoritetsspråklige vil vanligvis bruke sitt førstespråk hjemme. For at deres førstespråk skal utvikle seg må de stimuleres adekvat. Foreldrene kan lese for barna på deres morsmål, fortelle historier, lage leker som tar i bruk språk. Minoritetsspråklige barn vil være mye mer avhengig av sitt hjemmemiljø for å lære sitt førstespråk enn det majoritetsbarna er. For at førstespråk skal styrkes hos minoritetsspråklige så må foreldrene stimulere barn til å lære og bruke språket (Temahefte, 2009: 25-28, 51) .

Professor Vibeke Grøver Aukrust har skrevet en rapport med ønske om å belyse sammenhenger mellom tidlig språkstimulering og da særlig i barnehagen og livslang læring. Hun har sett på forskningsmaterialet som finnes på området og det som er felles for forskningsmaterialet er at utvalget av barn ofte er lite. Flere studier har likevel funn som peker i samme retning og dette vil styrke konklusjonene og kunne redusere usikkerheten som knytter seg til små utvalg. Hovedproblemstillingen har vært å undersøke hvilke språklige erfaringer i førskolealder forbereder barn for lesing og læring av komplekse tekster på høyere klassetrinn (Aukrust, 2006:5). Hennes oppsummering viser at barn som får optimale muligheter for å utvikle sin fonologiske bevissthet og sitt talespråk før skolestart er de barna som er mest forberedt og i stand til å bli dyktige tekstbrukere. Med fonologiske bevissthet menes det bevissthet om det språklige lydsystemet og med talespråk forståelse av språklig mening. Det fremtredende funnet gjelder sammenhenger mellom vokabular ved overgangen fra barnehage og skole. Forskningen viser relativ stabilitet i barns vokabular fra slutten av barnehageperioden og fram mot voksen alder. Det vil si at barn som har et godt utviklet

vokabular på slutten av førskolen generelt fortsetter å videreutvikle det i skolen slik at de får et høyt og mangfoldig vokabular og god leseforståelse. De barna som har et lite vokabular når de begynner på skolen vil sannsynligvis ha et mindre utviklet vokabular når de fullfører skolen. Dermed vil leseforståelsen også være redusert. Dette tyder på at barn som tidlig får adekvat språkstimulering og får et godt utviklet vokabular vil kunne begynne å lære mer komplekse tekster tidligere og ha en plattform som understøtter senere læring. De vil være i stand til å bruke tekster til å tilegne seg nye kunnskaper. Det er enighet om at tilstrekkelig læringsstøtte i starten av læringsforløpet er viktig og at man skal unngå vente og se holdning overfor barn med et svakt utviklet språk (Aukrust, 2006:43-44).

Vibeke Grøver Aukrust peker på en studie gjennomført i Tyskland av Spiess, Buchel og Wagner (2003) hvor man fant sammenheng mellom barnehage tilbud og skolepresentasjoner på 7.klasse trinn for immigrantbarn, mens dette ikke var tilfellet for andre barn (Aukrust, 2006:47). Dette er interessant med tanke på at man bør kanskje være oppmerksom mot minoritetsbarn tidlig i læringsforløpet slik at man setter inn ressurser i språkstimuleringen allerede i barnehagen. Hun hevder at andrespråkbrukere vil profitere på den samme form for opplæring som førstespråkbrukere. Det vil være viktig å arbeide med utvikling av fonologisk bevissthet, eksponere dem for rikt vokabular, la dem delta i kognitivt stimulerende samtaler, få erfaringer med tekster og bøker og la dem bruke sine bakgrunnskunnskaper. Det er ikke kun den språklige stimuleringen barn møter i barnehagen som er avgjørende. Vibeke Grøver Aukrust utdyper at det er solid dokumentasjon for å hevde at barn som får lite språklig stimulering hjemme vil profitere på barnehage tilbud og miljøet hjemme spille en viktig rolle i språklige læring de første skoleårene (Aukrust, 2006:25-44).

Det er mange faktorer som spiller en rolle når barn skal bli kompetente språkbrukere. Opplæringen barn får i barnehagen ser ut til å spille en viktig rolle og det vil være viktig å styrke kompetansen blant personalet som jobber i barnehagene. Samtidig vil den språkstimuleringen barn utsettes for i sitt eget hjem være viktig og kunne danne en sterkere plattform for senere læring. Individuelle faktorer og motivasjon vil også være viktige faktorer. Alle disse faktorene vil bidra til utvikling av tekstforståelse som er en viktig forutsetning for å tilegne seg kunnskap innenfor alle fag og virksomhetsområdet. På denne måten vil tekstforståelsen være avgjørende for livslang læring (Aukrust, 2006).

En longitudinell studie ble påbegynt i 1987 og hadde som formål å finne ut om barnets lese og skolefaglige utvikling gjennom skoleårene hadde sammenheng mellom barnets språklige og sosiale forhold hjemme og i barnehagen. Cathrine E. Snow, Patton O. Tabors og David K. Dickinson var noen av viktigste forskere, men de hadde flere medarbeidere. Undersøkelsen ble kallet ”Home – School Study of Language and Literacy Development” (Aukrust, 2006:33). Studien blir sett som den mest omfattende som er blitt utført på dette forskningsområdet. Den er viktig fordi den viser en tydelig sammenheng mellom språkferdigheter barn utvikler og hvor bra de klarer seg senere i sin skolegang. Studien tok utgangspunkt i barn som kommer fra familier med lav inntekt. Disse barna ble observert både i barnehagen, på skolen, i sitt eget hjem over lengre tid. De ble besøkt flere ganger som de ble eldre, besøkene skjedde årlig når de var tre, fire, fem og seks år gamle og deretter ble de besøkt når de gikk i fjerde, syvende og tiende klasse (Aukrust, 2006:33). Det ble utført en omfattende kartlegging av barnas språkevner både hjemme og i barnehagen. Man forsøkte å få et bilde av barnas vokabular, fonologisk bevissthet, lesing, ferdigheter i å lage forklaringer og fortellinger gjennom ulike tester. I hjemmet ble samspillet mellom mor og barn tatt opp på video eller lydopptak mens de utførte ulike oppgaver slik som lesing av bøker, fortellinger om nylige hendelser og mens de lekte med leker. Det ble også tatt opp samtaler ved familiemiddager. Det ble utført individuelle intervjuer med mødre hvor de skulle fortelle om deres livsomstendigheter og hvilken aktiviteter familien deltok i. Intervjuene ble tatt opp på lydbånd. Det ble utført intervjuer med førskolelærere også med hensikt i å kartlegge hvilken språklig eksponering barn var utsatt for. Samtidig ønsket man å se hvilken lesevaner og egen språkhistorie mødre og førskolelærere hadde. Man gjorde også observasjoner i barnehagene og brukte video til å ta opp aktiviteter i barnehagen slik som samtaler, boklesing I skolealder ble det forsøkt å kartlegge elevenes vokabular, leseferdigheter, skolefaglige prestasjoner og man forsøkte å få et bilde av egen motivasjon (Aukrust, 2006:33-34).

Resultater fra denne undersøkelsen tyder på at språkaktiviteter hjemme har betydning for barnets språkferdigheter. Tiden som en omsorgsperson brukte på forskjellige språkaktiviteter hadde betydning for barnets både nåværende og framtidige språkferdigheter. Et av funnene i undersøkelsen var at de språklige ferdighetene barna hadde ved skolestart kunne fortelle hvor barna ville være 10 år senere (Aukrust, 2006: 34). Ved slutten av barnehagealder fant medarbeiderne til Snow at tilegnelse av språkferdigheter varierte i gruppen. Tilegnelse av språkferdigheter varierte i forhold til språkstimuleringen som barna var utsatt for i tidligere år. Hvordan barn i tidlig alder møter språk er av stor betydning for framtidig tilegnelse av

språkferdigheter. Medarbeiderne som undersøkte barnehager fant ut at gode barnehager kan gi god læring og bidra til god leseforståelse og skolefaglig kompetanse. Dette gjelder både barn som kommer fra språkrike familier og språkfattige familier. De så på ulike tilbud som skolene hadde, skolens opplæring og hvilken betydning det hadde for elevenes leseferdigheter. Barna gikk på mange ulike skoler. Noen gikk på private katolske skoler, noen på skoler i indre del av Boston, mens andre gikk på spesielle høykvalitetsskoler (Aukrust, 2006:34). De kom fram til at skolens opplæring ikke hadde stor betydning for elevenes leseferdigheter. Barna som hadde generelt godt utviklet språk gjorde det bra i skolen, mens barna som lå etter i denne utviklingen fikk problemer med å ta igjen det tapte. Denne undersøkelsen viser at språkstimulering i tidlig alder er viktig for tilegnelsen av språkferdigheter. Barn som blir utfordret både i hjem og barnehage når det gjelder språk vil profitere på det senere i livet og vil ha et bedre utgangspunkt enn de barna som ikke blir språklig utfordret (Aukrust, 2006:35-36).

Dickinson, Tabors, Snow med flere og Aukrust påpeker viktigheten av barnets tidlige møte med språket. De er enige i at barn som får tidlig adekvat språkstimulering vil klare seg bedre på skolen og bli dyktigere lesere og tekstbrukere. De er enige i at barnehagene er viktige i denne prosessen, men ikke helt alene avgjørende. Det er særlig barn som får lite språklig stimulering hjemme som vil ha nytte av den sosiale kontakten og opplæringen i barnehagene. Det er viktig å være oppmerksom på språkutviklingen tidlig i livet og lage en bevissthet rundt det både i barnehagene og hos foreldrene.

3.2 Minoritetselvers skoleprestasjoner

En stor andel av elever på skoler er minoritets elever og dette antallet stiger kontinuerlig. Spesielt i Oslo er antallet høyt og noen skoler har hovedsakelig elever med minoritetsbakgrunn. Dette kan skape ulike utfordringer i forhold til opplæring av norsk og undervisning i andre fag siden man er avhengig av god språkforståelse for å kunne følge med på undervisningen. Minoritets elever har vært overrepresentert i spesialundervisning og spesialskoler i Vesten i løpet av de siste førti år. Dette dokumenteres av nyere studier i USA også. Dermed diagnostiseres minoritets elever med lærevansker i en rekke vestlige land, inkludert Norge i uforholdsmessig stort omfang (Pihl, 2010:19-21). Elever med dysleksi er en gruppe som ofte har behov for spesialundervisning. De har problemer med å utvikle sikker

ordavkoding og det er en anstrengelse for dem å lese fordi de har ofte bedre lytteforståelse enn leseforståelse (Høien & Lundberg, 2000:24). Men minoritetsspråklige elever har ikke de samme utfordringene som dyslektikerne. Dette betyr ikke at minoritetsspråklige ikke har behov for spesialundervisning, men at det er mye mindre tall enn antatt. Det er snakk om feilplassering av minoritetsspråklige elever i spesialundervisning (Pihl, 2010:18-19). Pihl viser til studier som peker på at vestlige land som har pedagogisk inkludering og etnisk integrering som mål har en praksis som motarbeider dette målet. Ved å plassere elever i spesialundervisnings klasser betyr ikke nødvendigvis at elevene får den riktige opplæringen eller at de faktisk har behov for spesialundervisning. Vi ser likevel at de er i overvekt representert innenfor spesialundervisning (Pihl, 2010:20-22). Kan språkferdigheter, leseforståelse eller andre faktorer være med på å avgjøre hvorfor disse elevene er overrepresentert i denne type undervisning? Det vil være viktig å se på de faktorene som har betydning for skoleprestasjoner hos hvert individ, fordi faktorene som har betydning vil variere mellom elevene, selv om minoritetselever kan ha noen fellestrekk.

Minoritetsspråklige elever i Norge og andre land er i en situasjon hvor de er i ferd med å lære og bruke to språk og noen ganger lærer de to språk fra de er små, det vil si at de lærer to språk samtidig. Det er gjort undersøkelser på dette området både i Norge og i utlandet. Resultatene til minoritetsspråklige i undersøkelsene er ofte svakere enn hos enspråklige som ofte er majoritetsspråklige i skolen. Årsaken til at minoritetene presterte dårligere ble ofte forbundet med at disse barna var tospråklige. Elizabeth Peal og Wallace Lambert to kanadiske forskere, er kjent for sitt forskningsarbeid i det franske skolesystemet i Montreal. De har målt resultatene til enspråklige og tospråklige tiåringer som enten hadde engelsk eller fransk som morsmål. De to forskerne har prøvd å finne ut hvor flinke tospråklige elever er sammenlignet med deres jevnaldrende enspråklige elever. Peal og Lambert kan konkludere med at tospråklige elever skårer høyere både på verbal og nonverbale intelligenstagere enn deres jevnaldrende enspråklige elever. Lambert og Peal i sin undersøkelse av enspråklige og tospråklige tiåringer som kommer fra samme sosioøkonomisk bakgrunn fant at tospråklige elever var nesten like flinke i begge språkene, fransk og engelsk (Sandvik & Valvatne, 2002: 287-289).

Rydland har gjennomført en litteraturstudie hvor hun har sett på hvilken faktorer som har betydning for minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner. Generelt viser både internasjonale og norske studier at skolefaglige prestasjoner og leseforståelse ligger gjennomsnittlig lavere

hos minoritets elever i forhold til majoritets elever. Forskeren mener at dette ikke er overraskende siden minoritetsspråklige elever ofte må tilegne seg kunnskaper på et språk som ikke brukes i hjemmet, i tillegg til at de har en hjemmekultur som kan være ganske forskjellig fra den kulturen de møter i skolen (Rydland, 2007:1).

Barn i Norge som ikke har norsk som morsmål vil ha varierende grad av norsk kunnskaper. De kan få vanskeligheter med å oppnå gode leseferdigheter og leseforståelse. I noen tilfeller fant forståelsen ikke sted til tross for at avkoding i mange tilfeller fant sted. Dette vil være med på å forhindre at elevene får med seg tekstinholdet (Bøysen, 2008: 178-179). Det er avgjørende for elevene å forstå tekstinholdet for å tilegne seg ny kunnskap. Tilegnelse av denne kunnskapen vil igjen påvirke de skolefaglige prestasjonene. Dersom elevene ikke klarer å forstå undervisningsmaterialet i timene så vil de ha vanskeligheter med å få gode karakterer. Årsakene til hvorfor elever med minoritetsbakgrunn kan møte utfordringer når de skal tilegne seg god forståelse av andrespråket er mange. Forskjellene mellom språkene og kulturene kan være store mellom minoritets eleven og majoritetsgruppen. Stor forskjell mellom elevens første- og andrespråk kan bidra til elevens språklige vansker (Lervåg & Melby-Lervåg, 2009:276). Ut ifra det Lervåg og Melby-Lervåg hevder så er det naturlig å tenke seg at større forskjeller mellom første- og andrespråk vil igjen føre til større språklige vansker enn dersom forskjellene mellom språkene er mindre. Eksempler på språk som er ganske forskjellige er norsk og kinesisk, mens svensk og norsk tilhører samme språkgren og har mange fellestrekk. På denne måten er det sannsynligvis enklere å lære norsk dersom barnet har svenske foreldre enn kinesiske (Lervåg & Melby-Lervåg, 2009).

PISA (Programme for International Student Assessment) er en stor internasjonal undersøkelse som gjennomføres i Norge og OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development)-land. I PISA undersøkelsen blir norske 15-åringer sammenlignet med ungdommer fra andre OECD-land innen tre kunnskapsområder: lesing, naturfag og matematikk. Undersøkelsen gir sammenligningsgrunnlag for hvor bra norske elever gjør det på ulike områder sett i en internasjonal sammenheng. Meningen er å se på utviklingen over tid ved at undersøkelsen gjennomføres hvert tredje år og hver gang blir lesing, naturfag og matematikk dekket. Derimot har et fagområdet fokus slik at denne får den største delen av testen. PISAs hovedmål er å måle elevenes evne til aktivt å bruke kunnskaper og erfaringer i en aktuell situasjon, ferdigheter som man tenker seg at elevene har bruk for i livet framover, både i utdanningen og livet videre. På denne måten tar den ikke utgangspunkt i landenes

læreplaner (Kjærnsli med flere, 2004:13-14). PISA-undersøkelsen viste at faktorer knyttet til motivasjon for skolearbeid og leseerfaringer spiller en viktig rolle for majoritets- og minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner i Norge. Innad i den minoritetsspråklig gruppen er derimot variasjonen større enn hos majoritetsgruppen. Eksempler på denne variasjonen er blant annet at noen av elever kan lese på førstespråk, mens andre kan kun lese på andrespråk. I tillegg er førstespråk hos noen svært forskjellig når det gjelder språkets oppbygging, grammatikk og alfabet i forhold til andrespråk. Dette er noen av faktorene som bidrar til den store variasjonen man kan se hos minoritetsspråklige elever. Tekstforståelsen er imidlertid helt nødvendig for tilegnelse av kunnskaper i skolefagene. PISA undersøkelsen viste at 35% av norske minoritetsspråklige elever kan lese på norsk i teknisk forstand, men at de ikke kan bruke lesingen som verktøy for å tilegne seg kunnskaper som de trenger i skolefagene. I denne undersøkelsen ble kravet til tekstlesing redusert når de skulle kartlegge matematikkunnskaper til elevene. Resultatene viste at minoritets elever presterte nesten på lik linje som sine majoritets medelever. Imidlertid var det et klart gap i tekstforståelse mellom disse to gruppene for eksempel innen fag som naturfag der minoritetsspråklige elever hadde dårligere forståelse av teksten de leste. Den samme utviklingen bekreftet Bakken med utgangspunkt i elevenes karakterer i skolefagene. Flere internasjonale studier støtter også denne konklusjonen, de viser at selv om minoritetselever tilegner seg tidlig skrive- og leseferdigheter i barnetrinnet, så møter de problemer når de skal lese mer avanserte tekster på andrespråket. Videre har Cunningham og Stanovich (1997) vist at ferdigheter innen lesing i 1.klasse kan predikere leseforståelsen senere i utdanningsforløpet og helt opp til videregående skole. Rydland mener at denne tendensen er et uttrykk for at barn som har vanskeligheter med ordavkodning tidlig sannsynligvis blir mindre eksponert for tekstlesing enn barn som behersker lesing bedre (Rydland, 2007:1-3).

NOVA er et statlig forvaltningsorgan som ble opprettet i 1996 og står for Norsk instiutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Den er underlagt Utdannings- og Forskningsdepartementet. Nova rapporten hadde som formål å gi oppdatert kunnskap om minoritetselevgruppas situasjon i ungdomsskolen og videregåendes skole og studere deres karakterer. På denne måten vil man samle kunnskap om forskjeller og likheter mellom elever som oppnår ulike prestasjoner i disse to skoletrinnene. Man ønsket også å se på skoletilpasning og deres planer om framtidig utdanning og yrke. Det ble videre sett på hvilken rolle sosial bakgrunn spiller i forhold til elevenes karakterer og skoletilpasning. Et sentralt spørsmål var om skoleprestasjonene til minoritetselever representerte noen nye skillelinjer

mellom elevene i norsk skole, eller om eventuelle forskjeller kunne forklares ut ifra elevers sosiale bakgrunn og ikke deres minoritetsbakgrunn. Betydningen av klassetrinn, bosted og kjønn ble undersøkt, samtidig som man også så på prestasjonsforskjeller mellom enkelte minoritetsgrupper. Rapporten tok utgangspunkt i den landsomfattende ungdomsundersøkelsen "Ung i Norge" som fant sted ved 73 skoler våren 2002. Totalt deltok rundt 12 000 ungdommer, hvor om lag 600 elever hadde to foreldre som var utenlandsfødte med vesentlig ikke-vestlig bakgrunn og disse representerte den minoritetsspråklige gruppen. De majoritetsspråklige elevene omfattet alle med minst en norskfødt forelder, i tillegg til en mindre gruppe elever med foreldre fra Danmark og Sverige og en liten gruppe utenlandsadopterte elever. Det ble lagt vekt på karakterene i denne undersøkelsen som et mål for skoleprestasjonen. Årsaken til at man la vekt på karakterene, selv om de er et grovt mål på læringsutbytte, er antakelsen om at sorteringsprosesser som utdanningssystemet er en del av også har betydning for språklige minoriteter. Rapporten viste at minoritetsspråklige elever hadde generelt noe svakere karakterer enn majoritetsspråklige elever og dette var tilfellet i engelsk, matematikk og norsk. Prestasjonsgapet var størst i matematikk og minst i norsk. I følge Bakken så kan disse resultatene være overraskende fordi man kunne forventet at forskjellene var størst i norsk og ikke i matematikk på grunn av språklige vansker man forventer at minoritetselever har. Forklaringen bak disse resultatene kan være at gruppene ikke er helt sammenlignbare. Mange minoritetsspråklige elever følger norsk undervisning i faget "Norsk som andrespråk" og det kan være lettere å få gode karakterer i dette faget enn i ordinær norsk undervisning. Videre var prestasjonsgapet større i videregående skoler enn i ungdomsskoler mellom majoritets- og minoritetselever. Frafallet av minoritetsspråklige elever var størst på videregående trinnet og på denne måten kunne man kanskje forventet at trenden heller var annerledes, at prestasjonsgapet mellom de to gruppene var minst på dette tidspunktet. Dette prestasjonsgapet på videregående kan tolkes på flere måter i følge Bakken. En mulig forklaring kan være strengere karaktersetning eller at minoritetsspråklige møter større faglige problemer etter hvert som vanskelighetsgraden i det faglige stoffet øker. Dersom dette skulle stemme burde det også vært en økning i prestasjonsgapet mellom elever med minoritetsbakgrunn og elever med majoritetsbakgrunn innen de ulike skoleslag og ikke bare mellom disse, slik innsamlet data fra "Ung i Norge" viser (Bakken, 2003: 2-3, 13-14, 30, 39-40, 43). Denne rapporten viste at prestasjonsnivået er lavere på videregående trinnet enn på ungdomsskolen, men at man ikke har noen tydelig forklaring til hvorfor dette er tilfellet. Bakken hevder at det er viktig for minoritetsspråklige elever å få muligheten til å utvikle seg på lik linje med andre elever i skolen for å sikre deres framtid. På lang sikt vil dette være med

på å forhindre at innvandrerbefolkningen faller utenfor og marginaliseres i det norske samfunn (Bakken, 2003:14). Utdanningen er på denne måten viktig for elevenes framtid og for å sikre at de språklige minoritetene ikke faller utenfor i samfunnet. Det vil være viktig å investere i opplæringen av de minoritetsspråklige elever som har dårligere karakterer og språkvansker for å sikre at de får like muligheter som majoritetsspråklige elever.

Det er vanligvis jentene som gjør det bedre på skolen enn guttene. Jentene gjør det bedre i samtlige fag på ungdomsskolen og denne tendensen er også synlig i videregående skole. Forskjellene er noe mindre i det sist nevnte skoletrinnet. Det som kanskje er overraskende er at denne kjønnsforskjellen gjelder kun majoritetsspråklige elever, mens det ikke er noen kjønnsforskjeller blant minoritetsspråklige elever. Disse resultatene fra NOVA rapporten er også tidligere bekreftet av Krange og Bakken. PISA undersøkelsen viste også de samme tendensene når det gjelder leseferdigheter. Bakken hevder at en mulig forklaring til hvorfor man ikke ser kjønnsforskjeller mellom minoritetsspråklige er at jenter og gutter i denne gruppen ofte har ulike fritidsaktiviteter. Gutter har tendens til å samles i bysentrum og andre offentlige steder og på denne måten ha større kontakt med andre arenaer enn kun skolen der norsk brukes, mens jentene oftere er mer knyttet til hjemmet og familien. Denne forskjellen i fritidsaktiviteter kan være knyttet til foreldrenes kontroll over barna. Guttene får lov til andre ting enn jentene og denne sosiale kontrollen kan både være positiv og negativ for skolegangen. Dersom barna har strenge foreldre som ønsker at de gjør det bra på skolen så kan det bidra til at de gjør skolearbeidet og tar skolen mer seriøst, mens dersom foreldrene er strenge uten at det er fokus på utdanning kan det bidra til dårligere skolevaner (Bakken, 2003:43-45). På denne måten vil foreldrenes holdninger være med på å forme barna sitt forhold til skolen og skolearbeid. Dersom foreldrene har utdanning i fokus så vil de oppfordre barna sine til å gjøre det bra og prøve å få dem til å ha de samme holdningene ovenfor utdanning. Det er sannsynlig at streng kontroll i hjemmet uten fokus på skolen kan bidra til mindre engasjement for sin egen utdanning. Det er interessant at vi ikke ser kjønnsforskjeller i forhold til skoleprestasjoner i minoritetsgruppen og at dette kan muligens forklares ut ifra sosialiseringen guttene og jentene utsettes for.

Når vi har snakket om minoritetselevs skoleprestasjoner så har vi sett dem under ett. Det er ikke helt riktig å generalisere siden man finner elever med veldig mange ulike etniske bakgrunn i Norge og det vil være sannsynlig at det finnes forskjeller mellom disse grupper når det gjelder hjemmeforhold, utdanningsnivå til foreldrene og sosio-økonomisk status som kan

påvirke hvor bra elevene gjør det på skolen. Tidligere er det blitt dokumentert i Norge at elever som har vietnamesisk eller persisk morsmål har bedre skoleprestasjoner enn elever som snakker tyrkisk eller urdu. NOVA rapporten dokumenterte også forskjeller mellom de ulike minoritetsgrupper, men her var kun elever med vietnamesisk og pakistansk bakgrunn som utgjorde store nok grupper til at man kunne se på dem som egne grupper, mens man organiserte de andre minoriteter i geografiske grupper. Minoritetsspråklige ble inndelt i ulike grupper avhengig av deres etniske bakgrunn i undersøkelsen. Det var 52 deltagere fra Vest-Europa utenom Skandinavia, 108 deltagere fra Øst-Europa, 95 deltagere fra Pakistan, 40 fra Vietnam, 133 fra Asia og 53 fra Afrika. Undersøkelsen viste at de vietnamesiske elevene lå omtrent på samme nivå som majoritetsgruppen, mens pakistanske elever hadde i gjennomsnitt 51 karakterpoeng lavere enn majoritetsspråklige. Elever med bakgrunn fra Vest-Europa, Øst-Europa, Afrika og asiatiske land utenom Vietnam og Pakistan lå under majoritetseleven med rundt 20 karakterpoeng, mens det var ingen tydelige forskjeller mellom gruppene (Bakken, 2003:35, 45-46).

NOVA rapporten tar teoretisk utgangspunkt i to hypoteser, reproduksjons- og optimismehypotesen. De representerer forskjellige måter å forstå prestasjoner og skoletilpasning til minoritetselever på. Reproduksjonshypotesen hevder at disse elevene møter utfordringer i skolen som virker hemmende for deres læring og som kan føre til at de møter skolen med fiendtlighet eller apati. Dette kan være utfordringer som kun gjelder de minoritetsspråklige og hvor språket er den viktigste faktor. Den kulturelle forskjellen mellom skole og hjem eller diskriminering er andre faktorer som denne gruppen kan utsettes for og som kan virke hemmende på deres skolegang og sosialisering. Eksempler på flere faktorer som kan hemme disse elevene er mindre økonomiske ressurser og foreldrenes utdanning. Til sammen er det en del faktorer som virker negativt på disse elevenes skolegang i følge denne hypotesen. Optimismehypotesen har en annen holdning og fokuserer på de fordelene minoritetseleven kan ha. De språklige, sosio-økonomiske og kulturelle forskjellene som minoriteter står overfor kan påvirke elevene til å ha en optimistisk holdning overfor skolen og med en trang til å overkomme problemene. Forventningen fra foreldrene er en viktig kilde til motivasjon hos elevene. Foreldrene som selv ikke fikk realisert bedre levekår vil påvirke sine barn og i mange tilfeller overføres ambisjonen fra foreldre til barna. Utdanning kan på denne måten være et middel til å sikre seg bedre fremtid med sikker inntekt og økonomisk trygghet. Ut ifra en slik tankegang vil sosio-økonomiske faktorer spille en mindre viktig rolle for

minoritetsspråklige elevers læringsutbytte og tilpasning i skolesystemet. De faktorene som vil være mer avgjørende er ambisjoner til foreldrene og hvor mye de involverer seg i skolearbeidet til barna sine (Bakken, 2003:15).

Det er tydelig at undersøkelser gjennomført i Norge viser at minoritetsspråklige elever presterer dårligere i skoler enn majoritetsspråklige og at de er overrepresentert i spesialundervisning. Dette gjenspeiles i PISA undersøkelsen som viste at en god del elever har for dårlig kjennskap til det norske språk, siden de klarer å lese på norsk, men har ikke den forståelsen av språket som er nødvendig for å tilegne seg ny kunnskap. Det er imidlertid viktig å være klar over at det er stor spredning i minoritetsgruppen slik PISA viste, slik at dette forholdet gjelder noen elever, mens andre minoritetsspråklige elever klarer seg fint i den norske skolen og har adekvat språkutvikling i norsk. NOVA rapporten viste også for eksempel at vietnamesiske elever hadde i gjennomsnitt samme karakterer som majoritetsgruppen, noe som bekrefter at ikke alle minoriteter har språk- eller skolevansker. Tilpasset norsk undervisning bør gis til de elevene som har manglende ferdigheter i norsk med mål om å oppnå samme nivå som sine jevnaldrende. Dette er viktig for skolefaglige prestasjoner, innlæring av ny kunnskap som igjen senere har betydning for elevens framtid, utdanning og jobb. Studiene viser omfanget av problemet, mens det er opp til hver enkelt skole og lære å fange opp elever med språk vansker og sette inn ressurser der det er nødvendig. Det er på individnivå at man må hjelpe elevene. Hvorfor er det noen av minoritetsspråklige elever som har vanskeligheter med sitt andrespråk, mens andre mestrer det bra? Hvilken faktor er det som er bestemmende for elevens mestring av språk og videre innlæring og skolefaglige prestasjoner? Faktorer som kan ha betydning for disse forholdene blir diskutert i avsnittene under.

3.3 Sosioøkonomiske faktorer

Sosioøkonomisk status bestemmes av foreldrenes utdanning, yrkesstatus og familiens velstand. Familier med foreldre som har høy utdanning har ofte mer ressurser enn de familier som har foreldre med lavere utdanning og dermed dårligere betalte jobber. Familier med bedre økonomi har større muligheter og større ressurser til å støtte barnas skolefaglige aktiviteter (Bakken 2003:50). På denne måten er det naturlig å tenke seg at foreldre med større velstand og utdanning også har større muligheter til å stimulere og finansiere

språkstimulerende aktiviteter med barna. Denne forskjellen er særlig synlig i USA hvor de økonomiske forskjellene mellom grupper er større enn i Norge. Sosioøkonomisk status i USA relatert i forhold til det området barna bor i og går på skole er likevel ofte mer avgjørende for skoleprestasjoner enn den individuelle sosioøkonomiske status. Mulig årsak kan være et dårligere skoletilbud i fattigere områder, men også det å vokse opp under fattige kår kan prege barnas helse og utviklingsmuligheter, at selve skolen ikke klarer på egen hånd å utjevne de store forskjellene mellom elevene. PISA undersøkelsen viste at norske forhold er noe annerledes og at familievelstand har mindre betydning for norske minoritets- og majoritetsspråklige elevers leseforståelse. Likevel skal man ikke ignorere at dette kan være en viktig faktor som forklarer skoleprestasjonsgapet mellom minoritets og majoritets elever. (Rydland, 2007:4). Bakken støtter dette ved å vise til at minoritets elever som kommer fra familier med god økonomi oppnår omtrent samme prestasjonsnivå som majoritets elever i samme kategori. Dette forholdet gjelder familier som eier egen bolig og der begge foreldrene er i jobb og økonomien er god. Det betyr at det ikke er kun de spesielt rike familiene dette forholdet gjelder for. Prestasjonsgapet mellom majoritet og minoritets elever er derimot til stede i familier med en dårligere økonomi (Bakken 2003: 53-54). Ut ifra undersøkelser er familiens økonomiske situasjon med på å bestemme hvor godt minoritets elever presterer i den norske skolen. Minoritets elever som har god økonomi klarer å oppnå omtrent de samme resultatene som majoritetsspråklige, men forskjellene blir mer synlig når de kommer fra familier med dårlig råd.

Foreldrenes utdanning er en av faktorene som bestemmer den sosioøkonomiske statusen og i forskningen om enspråklige barn er det veldokumentert at barn av foreldre med høy utdanning i større grad enn barn av foreldre med lavere utdanning utsettes for språkstimulerende aktiviteter i hjemmet. Dette virker til å stimulere forståelsen av det akademiske språket i skolen. Dette forholdet har sammenheng med hvor mye barna blir inkludert i samtaler med foreldrene, hvor mye foreldrene leser med barna sine og på andre måter stimulerer deres språkutvikling. Forskningen har derimot ikke kartlagt hvordan foreldrenes utdanning henger sammen med minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner. Noen studier har vist korrelasjon mellom foreldrenes utdanningsbakgrunn og elevens prestasjoner, mens andre studier har vist at foreldrenes utdanningsbakgrunn i mindre grad kan forklare variasjoner i elevenes skoleprestasjoner. Det sistnevnte gjelder studier gjennomført på latinamerikanske elever i amerikansk skole. Forskning gjennomført i Norge og utlandet har vist at det er store ulikheter mellom ulike minoritetsspråklige grupper. I Norge er det elever med vietnamesisk bakgrunn

som presterer på lik linje med gjennomsnittet for majoritetsspråklige elever. En undersøkelse i USA gjennomført av Ima og Rumbaut viste at noen av elever med bakgrunn i land som Vietnam og Laos var blant de som presterte svakest på leseforståelse i engelsk, men til tross for dette hadde denne gruppen høyere karakterer enn andre minoritetsgrupper. I følge Ima og Rumbaut var det store ulikheter i skoleprestasjoner mellom de asiatiske-amerikanske elevene og disse kunne delvis forklares med foreldrenes utdanningsbakgrunn (Rydland, 2007:4-5). På denne måten er det ikke like enkelt å uttale seg om forholdet mellom minoritetsspråklige foreldres utdanning og hvordan dette påvirker deres barns prestasjoner på skolen. Det kan være slik at resultatene vil variere mellom ulike land og at det er flere forhold som spiller inn, slik som foreldrenes bakgrunn og yrke.

Bakken har sett på utdanningsnivå hos majoritets og minoritetsspråklige foreldre i undersøkelsen "Ung i Norge" våren 2002. Selve studien var ikke spesielt tilrettelagt for minoritetsspråklige elever, men viste seg likevel å kunne gi et godt sammenligningsgrunnlag mellom majoritets- og minoritetsspråklige. Opplysningene ble hentet gjennom spørreundersøkelser om elevers sosiale bakgrunn, foreldres involvering i skolen og deres bakgrunn, skoleprestasjoner, skoletilpasning og framtidsplaner (Bakken 2003:13-14, 29). Utdanningsnivå til foreldrene var et moment i spørreskjemaene som elevene skulle belyse. De skulle svare om foreldrene hadde lavere utdanning fra grunnskole og videregående skole eller høyere utdanning. De skulle også utdype om det var allmennfaglig eller yrkesfaglig utdanning. Det var ca. 8 prosent av minoritetsspråklige som ikke besvarte disse spørsmålene. Elevene ble delt i fire forskjellige kategorier som ble kalt utdanningsgruppen 1, 2, 3 og 4. Utdanningsgruppen 1 fikk 21 prosent og inkluderte elevene som hadde to foreldre med utdanning på ungdomsskolenivå. De som ikke besvarte på spørsmål om foreldrenes utdanning ble plassert i denne gruppen, de tilsvarte rundt 1,9 prosent av hele utvalget. Utdanningsgruppen 2 omfattet elever hvor en av foreldrene hadde videregående skole og den andre hadde ungdomsskole eller at begge hadde videregående skole og utgjorde 34 prosent. Utdanningsgruppen 3 utgjorde 24 prosent og omfattet elevene med en av foreldre som hadde høyere utdanning på høyskole eller universitetsnivå. Utdanningsgruppen 4 fikk 21 prosent og her hadde begge foreldrene høyere utdanning. 39 prosent av minoritetsspråklige ungdommene havnet i utdanningsgruppen 1, 19 prosent i utdanningsgruppen 2, 23 prosent i utdanningsgruppen 3 og 18 prosent i utdanningsgruppen 4. Bakken fikk svarene sammenlignet med data fra Statistisk sentralbyrå (SSB), noe som kunne vise en tendens til at ungdommen la på litt når det gjaldt foreldrenes utdanning. Opplysningene om farens

utdanning stemte mer overens med opplysninger fra SSB, enn opplysningene om morens utdanning gjorde. Hos majoritetsspråklig ungdom var det ingen forskjeller i utdanningsnivå mellom mor og far, mens mødrene hos minoritetsspråklige hadde noe lavere utdanning. Men viktig er det å poengtere at utdanningsopplysninger ofte mangler, særlig hos personer med innvandrerbakgrunn i slike datakilder. Det mangler opplysninger fra omtrent 20 prosent av innvandrerbefolkningen i tallene fra SSB. Opplysninger fra omtrent 20 prosent av innvandrerbefolkningen er usikre. Opplysningene man fikk ut fra spørreundersøkelsen fra majoritetsgruppen så ut til å være mer i overensstemmelse med statistiske opplysninger (Bakken, 2003: 54-56). Undersøkelsen viste at et større andel minoritets elever har foreldre med lavere utdanning og at det er særlig mødre som har den laveste utdanningen. Spørsmålet er hva utdanningsnivået til foreldrene egentlig betyr for elevenes prestasjoner på skolen. For majoritets elevene var sammenhengen helt tydelig, mens sammenhengen for minoritets elevene var noe mer uklar. Hos minoritetsspråklige var det ikke noen prestasjonsforskjeller mellom utdanningsgruppe 2 og 3 og når man sammenlignet gruppen 1 og 4 var forskjellene større hos majoritetsspråklige. Disse resultatene kan tyde på at utdanningen til foreldrene har mindre betydning for minoritetsspråklige elever. Dette funnet understøttes også av andre studier blant annet Læringssenteret (2003) og Opheim og Støren (2001). Likevel er det viktig å poengtere at det var klare prestasjonsforskjeller mellom minoritets ungdom som hadde foreldre med lav og høy utdanning (Bakken, 2003:56-57) På denne måten viser Bakken i denne undersøkelsen at foreldrenes utdanning hadde betydning i minoritetsgruppen ved å vise korrelasjon mellom utdanningen til både mor og far og deres barns skoleprestasjoner, selv om forskjellene er mindre framtrepende enn hos majoritets elevene. Det interessante er spørsmålet om hvorfor dette er tilfellet.

Mange av minoritetsspråklige elever har foreldre med høyere utdanning fra sitt hjemland før de kom til Norge. Det kan være tilfeller hvor foreldrene til minoritetsspråklige ikke har klart å skaffe seg en jobb i forhold til utdanningen sin, slik at de har måttet ta jobber som ikke krever den høye utdannelsen de har. Innvandrere i Norge er overrepresentert i yrker preget av tungt og rutinemessig arbeid. På denne måten så gjenspeiler ikke foreldrenes yrkesstatus i den minoritetsspråklige gruppen nødvendigvis foreldrenes utdanningsnivå og formelle kompetanse i samme grad som i den majoritetsspråklige gruppen (Rydland, 2009:281-282). Kan dette påvirke elevenes skoleprestasjoner, hvor godt foreldrene er integrert i samfunnet og hva slags yrkesstatus de har? Kan det være forskjeller i skolefaglige prestasjoner hos de

elevene som har foreldre med høy utdanning og jobb relevant for deres utdanning og de elever som har foreldre med høy utdanning og en jobb som de er overkvalifisert til?

Rydland har i sin artikkel fra 2009: ”*Betydningen av demografiske faktorer, lesing på fritiden og temakunnskaper for 5. klassingers forståelse av fagtekster i naturfag. En sammenligning av minoritets – og majoritetsspråklige elever*” prøvd å vise hvilken forskjeller det var på demografiske faktorer, lesing på fritid, leseforståelse og temakunnskaper mellom minoritets- og majoritetsspråklige elever. Hun ønsket også å besvare i hvilken grad de demografiske faktorene, lesing på fritiden og temakunnskaper forklarer forskjeller i leseforståelse mellom minoritets- og majoritetsspråklige elever. Elevene som deltok i undersøkelsen kom fra 12 forskjellige skoler og 21 ulike klasserom, hvor skolene var lokalisert i flerkulturelle nabolag i to større byer i Norge. 363 elever ble utvalgt for nærmere analyse og av disse ble 228 (63%) plassert i minoritetsgruppen, mens 135 (37%) ble plassert i majoritetsgruppen. Første- og andregenerasjons innvandrere ble kategorisert som minoritetsspråklige hvis de selv oppgav å snakke et annet språk i tillegg til norsk hjemme. Disse elevene ble også inndelt i grupper avhengig av hvilket språk de snakket. Den største gruppen utgjorde tyrkisk og urdu/panjabi snakkende elever. Elevene fikk utdelt tre tekster om tema global oppvarming som belyste tema på ulike måter og deres temakunnskaper ble målt med 14 flervalgsoppgaver. Leseforståelsen basert på de tre tekstene ble også målt med 14 flervalgsoppgaver som ba elevene om å gjengi informasjon i teksten og som krevde at elevene kom med egne slutninger ut ifra det de hadde lest. De minoritetsspråklige elevene gjorde det dårligere i temakunnskap om global oppvarming og forskjellene ble enda større mellom gruppene i leseforståelsen. Temakunnskapers betydning for utvikling av leseforståelse blir videre diskutert i kapittelet om leseforståelse. Elevene i studien skulle også besvare spørsmål om deres foreldre var i arbeid og hva slags arbeid de gjorde. De skulle også besvare om de hadde gått i norsk barnehage og viss det var tilfellet hvor gamle de var når de begynte. Foreldrene til majoritetsspråklige elever hadde høyest yrkesstatus. Bare 9,5 prosent av mødrene og 5,1 prosent av fedrene hadde jobber som krevde høyere utdanning i den minoritetsspråklige gruppen. Videre var en stor andel av foreldre uten arbeid, 39 prosent av mødrene og 19,3 prosent av fedrene i den minoritetsspråklige gruppen. Analysen av de demografiske faktorene viste at disse faktorene var relatert til elevenes leseforståelse i hele utvalget og innenfor den minoritetsspråklige gruppen. Innad i den majoritetsspråklige gruppen var derimot ikke sammenhengen like klar. Videre var yrkesstatus til både mor og far signifikant korrelert med antall år i barnehage. Foreldrenes yrkesstatus og antall år i barnehagen var relatert til leseforståelsen. Variasjonen i

foreldrenes yrkesstatus i den minoritetsspråklige gruppen var mindre enn i majoritetsspråklige gruppen og dette kan tyde på at selv små forskjeller i foreldrenes yrkesstatus har betydning for minoritetsspråklige elevers forståelse av fagtekster. Funnene i studien viste også at barnehagedeltagelsen hadde betydning for leseforståelsen og dette kan være med på å forklare variasjonen i leseforståelsen (Rydland, 2009:280, 284-291). Forskeren viser at yrkesstatus til foreldrene har betydning for minoritetselvers leseforståelse. Det er viktig at elevene forstår fagtekstene for å kunne skaffe seg ny kunnskap og oppnå gode karakterer, slik at de senere kan få god utdanning og bedre jobber.

I følge Bakken har tidligere studier ikke påvist effekt av økonomiske forhold i hjemmet når foreldrenes utdanningsnivå blir tatt med i analysen. Dermed kan forklaringen være at foreldre som tjener godt også har høy utdanning. Om dette forholdet gjelder minoritetsspråklige elever ønsket Bakken å undersøke. Resultatene fra hans analyse viser at økonomiske ressurser har en selvstendig effekt på skoleprestasjoner til ungdommene og dette gjelder også når man tar hensyn til foreldrenes utdanning. Det betyr at man ser en selvstendig effekt selv når man har tatt i betraktning at familier med større økonomiske ressurser har lengre utdanning, mange bøker og PC hjemme. Dette forholdet gjelder begge grupper, men den sterkeste effekten av økonomiske forhold sees hos skoleprestasjoner til minoritetsspråklige. Det er sannsynlig at økonomien gjenspeiler andre ressurser i familien. Det kan være at de familiene med bedre råd har muligheter for bedre pedagogisk tilrettelegging og påvirker barnas skolemotivasjon i en positiv retning. Samtidig kan god økonomi virke stressende på de unge og ikke nødvendigvis ha en positiv innvirkning. Økonomien vil fortelle noe om graden av integrasjonen i arbeidsmarkedet. Foreldrene som ikke jobber vil ofte ha mindre sosial kontakt med andre og dermed ikke ha like gode muligheter til å lære om det norske samfunnet og innhente informasjon som kan hjelpe dem i forhold til integrasjon. Den samfunnsforståelsen som foreldrene har kan ha betydning for hvordan foreldrene klarer å følge opp barna sine i forhold til skole. En viktig faktor for at foreldrene skal ha god samfunnsforståelse er at de lærer seg språket. Dersom foreldrene ikke deltar i arbeidsmarkedet vil de ha dårligere muligheter til å lære norsk, samtidig som det ofte er et krav om å beherske norsk på et visst nivå for å få jobb. Foreldrenes norskkunnskaper kan på denne måten være en av faktorene som påvirker barnas skoleprestasjoner. Dette støttes av Krange og Bakken i 1998 som fant ut at minoritets elever hadde svakere skoleprestasjoner når far var uten arbeid og mor hadde svake norskkunnskaper. Det er store forskjeller i økonomiske ressurser blant minoritets elevene. Det er flere familier som har god økonomi blant majoritets elevene enn minoritets elevene. Man kan tenke seg at

elever som vokser opp med foreldre som har god råd og er god integrert får en mer positiv holdning ovenfor skolen, samtidig som elever som kommer fra familier med dårlig økonomisk råd føler at deres muligheter er mer begrenset (Bakken 2003:61-63).

Berry og hans medarbeidere utførte undersøkelse i land som USA, Canada, Nederland og Norge og fant at minoritetsungdom gjennomsnittlig hadde mindre atferdsmessige og psykologiske problemer sammenlignet med majoritetsgruppen. Spesielt var det for Norge at ungdommen rapporterte at de følte seg diskriminert. Dette er også bekreftet av PISA undersøkelsen og Bakkens som viste at disse elevene i større grad føler seg utenfor på skolen. (Rydland 2007:5). Årsaken til hvorfor disse elevene har det slik er ikke helt kartlagt, men det er viktig å være klar over dette forholdet og den implikasjonen det eventuelt kan ha for elevers skoleprestasjoner. Sosioøkonomiske forhold virker å være viktige i forhold til å predikere elevenes mestring på skolen, men ikke avgjørende. Det er mange andre forhold som påvirker elevenes språklige utvikling og innlæring av nye ferdigheter og kunnskaper. Kulturelle faktorer spiller også en viktig rolle og blir diskutert i neste avsnitt.

3.4 Kulturelle faktorer

Hjemmemiljøet spiller også en rolle for elevers skoleprestasjoner, i hvilken grad de bruker både første - og andrespråk og i hvilken grad elevene stimuleres til leseaktivitet og hvor lenge har de oppholdt seg i Norge (Rydland, 2007:2). På denne måte kan hjemmemiljøet være en viktig ressurs for elevene, dersom de blir stimulert i sin språkutvikling og leseaktivitet. Det er lett å tenke seg at antall år de har oppholdt seg i Norge har betydning, det vil være naturlig at minoritetsbarn som er født i Norge eller har bodd lenge i Norge har større predisposisjon for å lære andrespråket bedre og klare seg bedre på skolen, enn elever som har kort botid i Norge. Det er kompleks samspill av flere forhold som påvirker barnas utvikling.

Kulturelle forskjeller mellom hjem og skole er forhold som er undersøkt av flere internasjonale studier. Rydland har forsøkt å diskutere de ulike studiene som har sett på interaksjonsmåter i hjemmet hos minoritetsspråklige og hvordan disse kan være ganske annerledes de interaksjonsformene som foregår på skolen. Heath sin studie i 1983 gjennomført i North Carolina, USA, så på hvordan en gruppe angloamerikanske barn fra middelklassen ble ofte lest for hjemme og hvordan dette påvirket deres skolegang. De voksne som leste for barna viste aktivt forbindelser mellom det de las og barnas personlige

forklaringer. På denne måten ble barna inkludert og ble aktive lyttere. Dette kan tenke seg å øke motivasjonen for lytterne. Når de samme barna begynte på skolen så opplevde de kontinuitet mellom deres tidligere erfaringer og erfaringer fra skolen, noe som bidro til at de klarte seg bedre på skolen. Heath studerte også flere grupper, men det var barn fra afroamerikansk arbeiderklasse som klarte seg dårligst på skolen og hadde størst diskontinuitet fra hjemme opplevelser og opplevelser på skolen. Hjemme fikk barna utfolde seg med å fortelle personlige og muntlige historier, men dette er en ferdighet som skolen ikke krever ved skolestart, den er aktuell først senere i utdanningsforløpet. Derimot manglet disse barna ferdigheter som behøves for å mestre leseopplæringen og det å svare på typiske hva - spørsmål fra læreren (Rydland, 2007:9-10). Her viste Heath en tydelig forskjell i skoleprestasjoner mellom disse to grupper elever, noe han knyttet til kultur forskjeller i hjemmet. Hvordan barn blir stimulert hjemme til læring og lesing vil ha en betydning for deres skolegang. Siden denne studien var gjennomført i USA så er forholdene ikke direkte overførbare for norske forhold. Utdanningssystemene er annerledes og man kan tenke seg at det norske skolesystemet har mer ressurser og kan tilby mer undervisningshjelp til elever som klarer seg dårlig. Det er også ulike sammensetninger av minoriteter og ulike levekår i ulike land som kan spille en rolle. Men denne studien viser at de aktivitetene foreldrene foretar med sine barn i hjemmet vil kunne være med på å bestemme hvor godt utrustet de er til skolestart.

Elever som vokser opp med foreldre som har evnen til å videreformidle interesse for bøker, teoretisk arbeid og abstrakt tenking vil sannsynligvis ha en fordel ovenfor elever som vokser opp i familier som ikke har de samme interessene. Forhold som kan korrelere med denne type interesser bortsett fra foreldrenes utdanning, er tilgang på bøker, PC og internett. Dette er kilder hvor verdifull kunnskap kan tilegnes. Tidligere studier i følge Bakken har vist at antall bøker i hjemmet er relatert til en del av variasjonen i skoleprestasjoner til elevene. Han hevder at antall bøker kan fortelle noe om foreldrenes bakgrunn og egenskaper som kan hjelpe barna i skolen. Familier som har mange bøker vil legge mer vekt på teoretisk kunnskap og abstrakt tenking og derfor er det sannsynligvis en relasjon mellom dette forholdet og barnas leseferdigheter og skole prestasjoner. På den andre siden kan bok kildene gi elevene kunnskaper som de får nytte av på skolen. Undersøkelsen "Ung i Norge" ønsket å kartlegge hvor mange bøker de ulike familiene hadde hjemme. Elevene skulle oppgi hva de trudde var omtrent riktig antall bøker. Denne delen av undersøkelsen viste at det var store forskjeller mellom majoritets- og minoritetsspråklige elever. Omtrent halvparten av minoritetsspråklige fortalte at de hadde færre enn femti bøker hjemme, mens dette var tilfellet for 16 prosent av

de majoritetsspråklige. Litt i underkant av hver tredje minoritetsspråklig elev hadde mer enn 100 bøker hjemme, mens dette gjaldt to av tre majoritetsspråklige. De minoritetsspråklige ungdommene hadde tilgang til betydelig færre bøker hjemme, selv de som hadde foreldre med høyere utdanning. Årsakene kan være flere, men en sannsynlig forklaring i følge Bakken er økonomiske ressurser. Det koster å kjøpe bøker og dersom familien har dårligere råd, kan man tenke seg at de velger å kjøpe andre ting enn bøker, selv om foreldrene kan ha høyere utdanning. På denne måten er det en sammenheng mellom elevenes skoleprestasjoner og antall bøker hjemme, noe som gjelder både majoritets- og minoritetsgruppen. Det var i utgangspunktet ingen prestasjonsforskjeller mellom disse to gruppene når elevene med tilsvarende antall bøker hjemme ble sammenlignet (Bakken, 2003:54-59). Man kan tenke seg at bøker hjemme gir elevene muligheten til å lese og fordype seg i emner som vil være med på å støtte de kunnskapene de tilegner seg på skolen. Dersom elevene får interesse for lesing og tenking rundt det de har lest vil det være med på å øke deres kunnskaper og utruste dem bedre til skolegang. Mange bøker kan indikere at foreldrene er velutdannede og interessert i å videreformidle deres ambisjoner og kunnskaper over på barna. Mange bøker og foreldre som engasjerer seg er sannsynligvis en god kombinasjon for å stimulere barna til læring.

Bøker er ikke eneste media hvor barna kan tilegne seg ny kunnskap. I vår tid brukes PC mye og særlig av barn og ungdom. Det er veldig vanlig at mange hjem har tilgang til internett og dermed tilgang til ubegrenset mengde kunnskap som finnes på nettet. Det vil selvfølgelig variere hva PC og internett blir brukt til i ulike hjem og hva slags kunnskaper som tilegnes via disse kanaler. Det er en del barn og ungdom som også bruker PC til spill og underholdning. Undersøkelsen "Ung i Norge" viste at 95 prosent av alle elevene har PC og at 84 prosent har internett i tillegg. Det er forskjeller her mellom majoritets- og minoritetsgruppen hvor 14 prosent av minoritetsspråklige ikke har PC og hvor tre av ti ikke har tilgang til internett. I minoritetsgruppen er det totalt 69 prosent som har PC med internettilknytning. Undersøkelsen viser at det er en sammenheng mellom skolerresultater og hvorvidt elevene har tilgang til PC og internett. De elevene som har PC oppnår bedre resultater og dette gjelder både majoritetsspråklige og minoritetsspråklige, men her er skillen større for minoritetsspråklige. Det er særlig minoritetsspråklige elever uten PC som oppnår svake resultater (Bakken 2003:60-61). Antall bøker i hjemmet og PC tilgjengelighet kan fortelle noe om de ressursene foreldrene besitter. Man kan tenke seg at de elevene som har PC og internett hjemme lærer seg å bruke det og finner lettere fram til informasjon enn de som ikke har det.

De har muligheten til å bruke alle tilgjengelige verktøy på PC-en når de skal gjøre skolelekser, noe som kanskje kan påvirke skoleprestasjoner.

Vibeke Grøver Aukrust fant i en undersøkelse hvor hun sammenlignet (bort) samtaler mellom tre-fireåringer og voksne i Oslo, Norge og Cambridge, USA, at de norske samtalene inneholdt større andel fortellinger og mindre andel forklaringer enn i de amerikanske. Det var omtrent samme utdanningsnivå i miljøene (Valvatne & Sandvik, 2002: 219). Dette viser at kulturelle forskjeller spiller en rolle uavhengig av sosioøkonomisk status. En annen forsker, Shirley Brice Heath, undersøkte hvordan klasse- og kulturperspektiv påvirker skriftspråket i tre ulike kulturer i USA. Hun så på tre ulike nabolag i Piedmont Carolinas. I Maintown bor den hvite og fargede middelklassen og de har maktposisjoner innen skole, forretninger og industri. I Roadville bor hvit arbeiderklasse, som er industriarbeidere i tekstilbransjen. Tracton var det tredje samfunnet hvor farget arbeiderklasse bor, flesteparten jobbet i industrien. Det var gjennomgående at foreldrene i Maintown begynte tidlig å utdanne sine barn ved å gi dem pedagogiske leker, lese bøker og engasjere dem i aktiviteter som kan forberede dem til skolen. Middelklasseforeldrene fokuserer på kunnskap og ønsker at barna lærer å glede seg over bøker og lesing. De ønsker at barna forstår meningen i bøkene og at de selv klarer å resonnerer rundt det de leser og lærer. I Roadville er barn omringet av musikk, rytme, bøker, rim og regler. I mindre grad enn hos middelklasseforeldrene vil foreldre i Roadville knytte språk til handlinger. Det er også mindre gjensidig dialog mellom foreldre og barna. Her er foreldrene heller ikke så opptatte av å forklare barna sammenhenger i en handling, dvs. at det ikke alltid forklares for barn hvorfor visse ting skjer eller hvorfor de må gjøre det foreldrene ber dem om. Bøkene brukes i Roadville også, men her brukes bøker med enkle historier fra hverdagsliv i tre-til-fireårsalderen og boklesingen er mindre sentral enn i Maintown. På skolen klarer barna i Roadville seg fint de første årene. Men de klarer i liten grad å kommenterer hendelsesforløp i tekster og resonnerer mellom teksten og egne erfaringer. I Tracton er det få leker for småbarn, men som de blir mobile så får de mekaniske og elektroniske leker. Leker hvor barna skal tenke slik som puslespill eller bokstavleker er stort sett fraværende og det er lite bøker som brukes. Barna i Tracton må selvstendig praktisere og konstruere regler for strukturering og produksjon av språk. Deres språk blir påvirket av sosiale, språklige og emosjonelle faktorer. På skolen møter de en del utfordringer der de har vanskeligheter med å jobbe med arbeidsbøker og identifisere ting og begreper (Hagtvet, 2002:143-150). Disse undersøkelsene viser at den kulturelle stimuleringen barna får i hjemmet vil ha store konsekvenser når de begynner på skolen. Det var tydelig at

middelklassen fra Maintown utrustet sine barn best til skolegangen og ga dem den beste språklige stimuleringen sammenlignet med de to andre gruppene. De kulturelle forholdene i hjemmet viste seg å være avgjørende.

Kultursensitive undervisningsmåter hvor læreren bruker kunnskapen om interaksjonsformer elevene bruker i sitt eget hjem og implementerer disse i undervisningen i klasserommet kan fremme elevens deltakelse og læring, men det er ikke enkelt å si om dette skyldes at de tiltakene læreren iverksetter faktisk i seg selv fremmer elevers deltakelse eller om effekten skyldes likheter mellom hjem og skole. Det har vært få studier som har sett på om kultursensitiv undervisningsform fremmer skolefaglige prestasjoner slik at man kan ikke utale seg om denne effekten. Forskeren Cazden (2001) fokuserer imidlertid på individnivået og viktigheten av å la elevene selv vise og fortelle hvem de er og advarer mot å prøve å forstå barna ut ifra en gruppetilhørighet (Rydland, 2007:10).

Et tema som også har vært diskutert er hvordan det å lese tekster med kulturelt kjent innhold kan fremme forståelsen hos minoriteter. Noen internasjonale studier har vist at god kontinuitet mellom skole og hjem kan skapes ved å bruke kulturelle tekster, tekster fra hjemlandet eller ved å vise likhetstrekk mellom det elevene leser og deres minoritetskultur. På denne måten fremmer en kulturell kontekst læring. Derimot har en del eksperimentelle studier vist at forholdene ikke er så enkle, og at elevenes språklige kompetanse og deres bånd til minoritets- og majoritetskulturen vil være avgjørende for betydningen av å bruke en tekst med kulturelt innhold. Hvordan selve undervisningen på skolen foregår kan dermed har ulik betydning for innlæringen av nytt stoff for ulike minoriteter (Rydland, 2007:10-11). Hvilken betydning det å bruke tekster som har et kulturelt innhold i norske skoler vil ha er ikke enkelt å uttale seg om på bakgrunn av disse internasjonale funnene. Det er ulike kulturelle miljøer i Norge og det vil sannsynligvis variere en del hvor like minoritetskulturene er like majoritetskulturen og hvor knyttet barna føler seg den ene eller andre kulturen.

Motivasjon er viktig for hvor godt hvert enkelt elev presterer på skolen. Både Bakkens studie og PISA-undersøkelsen har vist at norske minoritetsspråklige elever har høyere motivasjon og innsats i forhold til skolearbeider. Det ser ut som om disse elevene oftere utsettes for et sterkt skolepress fra foreldrene. Forskning i andre land har også vist at minoritets elever har foreldre som uttrykker sterk ønske om at barna skal gjøre det bra på skolen og til å hjelpe dem med

skolearbeidet. Resultatene av betydningen av foreldrenes hjelp har vært forskjellige i ulike studier avhengig av hvordan denne støtten er blitt målt. Snow viste derimot i en kvalitativ oppfølging av amerikanske barn fra lavere sosioøkonomiske klasser at grad av foreldrenes forventninger og også muligheter til å hjelpe dem med å oppnå realistiske mål og ta fornuftige valg i løpet av skoletiden i veldig mange tilfeller var mer avgjørende for skolesuksessen senere sammenlignet med leseforståelsen på barnetrinnet (Rydland, 2007:12). Hjemmemiljøet spiller en viktig rolle for språkstimuleringen. Dersom barna utsettes for adekvat språkstimulering vil de lettere klare å tilegne seg nødvendige kunnskaper og ferdigheter på skolen. Samtidig ser det ut som om støtten elevene får hjemmefra kan ha betydning for deres videre skolegang. Dette vil sannsynligvis avhenge av om foreldrene klarer å motivere barna sine i en positiv retning.

3.5 Forholdet mellom første- og andrespråk

Minoritetsspråklige elever kan ha problemer i tilegnelse av andrespråket. Bøyesen påpeker at forskningen som har sett på evnen til å prestere i språkferdigheter og lese- og skriveferdigheter på andrespråk i lang tid er vanskeligere for språklige minoriteter enn for elever fra majoritetsgruppen. Likevel har de fleste tospråklige elever forståelsesproblemer og ikke primært leseproblemer. Undersøkelsen PISA¹ 2006 viser at minoritetsgruppen skårer vesentlig lavere enn elever med etnisk norsk bakgrunn, majoritetsspråklige elever (Bøyesen, 2008:178-179). Det er gjennomgående at minoritets elever gjør det dårligere på skoler enn de etnisk norske. Det vil derfor være avgjørende å kartlegge hva slags problemer de elevene som presterer dårligere har. Er det forståelsesproblemer eller er det leseproblemer? Dette vil ha betydning for hvilken tiltak som bør settes inn. Dersom det er leseproblemer kan man stimulere tekniske leseferdigheter, men dersom det er forståelsesproblemer må man jobbe med økt ordforråd og forståelse.

Flere enkeltstudier har påpekt sammenheng mellom ferdigheter på første- og andrespråk og hvor ferdigheter knyttet til lesing og skriving kan overføres mellom språkene. Hancock (2002) fant at når man styrket leseaktiviteten på førstespråket, som var spansk, så fikk man en positiv effekt på leseprestasjon på andrespråket som var engelsk i denne studien. Dolson (1985) viste at spanske elever som presterte best på ferdigheter innenfor leseforståelse og matematikk på spansk var de som benyttet spansk hjemme, mens de også gjorde det bedre på engelsk leseforståelse så var det ikke signifikans mellom disse forholdene. Elevene ble sammenlignet

med de spanske elevene hvor familiene hadde gått over til å bruke engelsk hjemme (Rydland, 2007:8). Verhoven og Leeuwe så også på forholdet mellom første- og andrespråk blant 72 ulike skoler i Nederland som hadde ulike etniske grupper og hvor elevene tilhørte lavere middelklassen. Totalt deltok 1293 elever som lærte nederlandsk som førstespråk og 394 elever som lærte det som andrespråk fra ulike klassetrinn på barneskolen. To tredjedeler av minoritetsbarn hadde tyrisk eller marokkansk bakgrunn. De fant støtte for at leseforståelsen hos første- og andrespråk brukere kan predikeres ut ifra deres lytte forståelse og ord avkodings evner (Verhoven og Leeuwe, 2012:1808-1809, 1814).

Monica Melby Lervåg og Arne Lervåg har gjennom en metaanalyse sett på empirisk forskning som tar for seg hvordan ferdigheter på morsmålet påvirker andrespråkferdigheter (Melby Lervåg og Lervåg, 2011). Det rapporteres både i Norge og internasjonalt at minoritetsspråklige har svakere læringsutbytte fra sin skolegang enn de som er enspråklig og at de har større risiko for å avbryte sin skolegang. Det er avgjørende at elevene skjønner innholdet i en tekst for å ha læringsutbytte av den. Det har vært diskutert hvorvidt morsmålsferdigheter har en positiv påvirkning på utviklingen av leseforståelse på andrespråk. Forskerne tar for seg det teoretiske grunnlaget for overføring av ferdigheter mellom morsmål og andrespråk og undersøker hvorvidt de teoretiske perspektivene støttes av empiriske studier. Det råder tre teoretiske perspektiver for å skjønne sammenhengen mellom morsmål og andrespråk. Det første baseres på Cummins hovedsyn om at morsmål og andrespråk er gjensidig avhengig av hverandre og derfor vil utvikling av morsmålsferdigheter ha en positiv innvirkning på andrespråk. Dette er også avhengig av sosial bakgrunn. Det andre synet er kontrastanalyse som tar utgangspunkt i at tospråklige har muligheter til å sammenligne strukturelle likheter og forskjeller mellom språkene. Dersom de to språkene er strukturelt like kan morsmålsferdigheter ha positiv innvirkning på andrespråksferdigheter. Men dersom de er ulike kan det virke negativt. Det tredje perspektivet mener at fokusering på morsmålet vil gå på bekostning av andrespråket og dermed ha en negativ innvirkning. Her er det fokus på den tiden man bruker på å lære et språk. Vi ser at det har vært uenigheter i forholdet mellom første og andrespråk og dette har betydning for hvorvidt man skal legge vekt på undervisning i morsmålet, andrespråk eller begge i Norge. Oppsummert viser deres metaanalyse at fonologiske ferdigheter og avkoding kan overføres mellom morsmål og andrespråk. Derimot er det liten overføring mellom morsmål og andrespråk når det gjelder språkforståelse. Dette støttes både av korrelasjonelle og longitudinelle studier (Melby Lervåg og Lervåg, 2011:341). Forskninger taler for at flere ferdigheter kan overføres mellom språk. Det er spesielt

fonologiske ferdigheter og avkoding som det er vist grunnlag for. Selve språk og leseforståelsen har liten overføring mellom språkene. Disse undersøkelsene er gjort internasjonalt og det kan være at forholdene er like for Norge også, men siden det er mange ulike minoritetsgrupper som bor i landet så kan man ikke vite om forholdet kunne gjelde alle. Forskning gjennomført i Norge hvor man så på ulike minoritetsgrupper ville kunne avklare dette.

Lervåg og Aukrust (2010) har sett på hvilken rolle avkoding og vokabulare ferdigheter spiller for leseforståelse blant minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever. Undersøkelsen inkluderte 228 elever som gikk på 2. klassetrinn. Det var 198 som hadde norsk som sitt førstespråk, mens 90 stykker hadde urdu som sitt førstespråk. Elevene ble testet fire ganger over en atten måneders periode, med seks måneders intervaller. Leseforståelsen var undersøkt ved to tester som ble oversatt til norsk (Woodcock Reading Mastery Test, Neale Analysis of Reading Ability II). Ord avkoding, vokabular bredde (den mengden ord en person kan), ordforståelse og nonverbale evner ble målt. Forskerne var interessert i å se på start nivå av leseforståelsen og vekstraten. De fant at minoritetsspråklige hadde mindre vekst i deres leseforståelse enn majoritetsspråklige og at vokabular kunnskap kunne predikere veksten av leseforståelsen. Dette kan skyldes svakere avkodingsferdigheter og at minoritetsgruppen faller etter i leseforståelsen når kravet til avkoding når et visst nivå. Kravet til økte avkodingsferdigheter fører til at vokabular ferdigheter mellom gruppene blir økende viktig for deres leseforståelse. Som et resultat vil minoritetsspråklige i denne perioden ha saktere utvikling av sin leseforståelse. Et rikt vokabular kan hjelpe ved innlæring av nye ord gjennom lesing. Dette betyr at ved å ha et rikt vokabular ved start så kan det føre til et enda rikere vokabular på senere tidspunkt, som igjen fører til økt utvikling av leseforståelse. Resultatene viser at vokabular ferdigheter er et sterkere og viktigere mål for utvikling av leseforståelse hos minoritetsspråklige enn majoritetsspråklige. Hos minoritetsspråklige så kunne forskjellene i leseforståelse ved start sammen med vokabular ferdigheter forklare ulikheter i leseforståelsen sammenlignet med majoritetsgruppen. Dette tyder på at minoritetsspråklige burde få hjelp i muntlige vokabulare ferdigheter fra ung alder. Andre studier med intervensjon har vist effekt på vokabular ferdigheter gjennom vokabular fokusert opplæring for å bedre leseforståelse. (Lervåg og Aukrust, 2010:612-618). Studien til Lervåg og Aukrust viser en tydelig sammenheng mellom vokabularet og leseforståelse blant minoritetsspråklige i barneskolen. Aukrust (2006) har funnet at barn som har godt utviklet vokabular i førskolen vil ha et godt utviklet vokabular senere på skolen også. Både studien til Lervåg og Aukrust (2010) og

rapporten til Aukrust (2006) påpeker viktigheten av å sette inn ressurser i tidlig opplæring av minoriteter og da særlig med fokus på vokabular og leseforståelse.

Rydland påpeker at minoritetsspråklige elever må lære seg å lese med forståelse dersom de skal klare seg godt på skolen og tilegne seg nødvendig kunnskap i de ulike fagene. Forskeren oppsummerer resultater av flere internasjonale studier som har sett på forholdet mellom kunnskaper på første- og andrespråk. Det er flere som har vist at det for minoritetsspråklige kan ta lang tid å tilegne seg skolefaglige ferdigheter og at dette er også relatert til når barna begynner på skolen i sitt nye hjemmeland. Collier (1987) så på ferdigheter i flere fagområder blant minoritetsspråklige elever i amerikansk skole. Hans forskning viste at de som lyktes best og hadde raskest skolefaglig framgang var de elevene som begynte på amerikansk skole i alderen 8-10 år, mens elevene som var i alderen 5-7 år brukte 1-3 år lengre for å oppnå prestasjoner på gjennomsnittlig nivå. De som klarte seg verst var de elevene som var i alderen mellom 12 og 15 år når de begynte på amerikansk skole. Disse elevene hadde ikke godt nok utviklede andrespråklige ferdigheter, noe som førte til at de ikke klarte å bruke lesing til å tilegne seg kunnskap i ulike skolefag. PISA undersøkelsen støtter dette funnet i norske forhold også ved å vise at elever som begynte på skolen etter 4. klasse var de som var svakest på skolen. Rydland forklarer at å lese med forståelse er viktig og at minoritetsspråklige kan ha vanskeligheter når tekstene elevene skal lese og tolke blir avanserte. Flere andre internasjonale undersøkelser har vist at leseforståelsen fra 4. og 5. klasse er avhengig av de talespråklige ferdighetene elevene har når de begynner på skolen. Dermed vil det være viktig å hjelpe elevene til å få gode talespråklige ferdigheter på andrespråket for at de skal oppnå god leseforståelse (Rydland, 2007:6-7, 15). Undersøkelsene viser at minoritetsspråklige som ikke er født i Norge vil ha ulik skolefaglig framgang avhengig av når de begynner på norsk skole. Rydland argumenterer for at det vil være essensielt å gi elevene mulighet til å jobbe mest mulig med sine talespråklige ferdigheter for at de skal lykkes på skolen. Forskeren påpeker at mange av studiene som har sett på overføring mellom første- og andrespråk kan ikke si noe om en tredje bakenforliggende faktor. Det er vanskelig å uttale seg på bakgrunn av studiene hvilken rolle kognitive evner til elevene kan ha og hvordan dette virker inn på sammenhengen mellom første- og andrespråk (Rydland, 2007:9). Det kan være naturlig å tenke seg at kognitive evner vil spille en rolle for språk innlæring og språkforståelse og derfor hadde det vært interessant å undersøke disse faktorene i relasjon til hverandre, men da måttet man gjort en studie som så på dette. Det er mange faktorer som spiller en rolle og de vil variere fra et individ til et annet.

Studier viser at språkferdigheter overføres mellom morsmål og andrespråk, men da særlig fonologiske ferdigheter og avkoding. Det er flere som viser at det er ikke signifikant overføring når det gjelder språkforståelse. Spørsmålet er hvorfor dette er tilfellet? Kan det ha noe med likheten mellom språkene man undersøker, eller er språkforståelsen så kompleks prosess at den ikke automatisk overføres mellom språk? Dette er ikke lett å svare på og det er heller ikke entydig svar i litteraturen. Men man ser at ved norske forhold så er det vokabular som best sier noe om leseforståelsen. Det forskerne er enig om er at man bør sette inn ressurser tidlig i opplæringen av språk hos minoritetsspråklige for at de senere skal oppnå god leseforståelse og gjøre det bra på skolen.

Sluttord

Norge har en stor andel av elever med minoritetsbakgrunn og dette antallet er stigende og kommer å fortsette å stige i framtiden. Derfor er det viktig at barnehage- og skolepersonell kjenner til de utfordringene som kan oppstå ved undervisning og opplæring av disse elevene. Internasjonale og norske undersøkelser viser generelt at minoritetsspråklige elever presterer dårligere på skolen og at deres leseforståelse ligger lavere enn hos majoritetslever. Det er særlig to store undersøkelser som er gjennomført i Norge, PISA og Ung i Norge, som har vist denne trenden. Det som ofte er tilfellet er at de møter problemet når de skal lese mer avanserte tekster på andrespråket. Denne gruppen er også overrepresentert i spesialundervisning, noe som betyr at de får diagnostisert hyppigere lærevansker og dette er blitt kritisert av Phil. Spørsmålet er om det er riktig at så mange får spesialundervisning og har de lærevansker? Det kan tenkes at det er språklige hindringer som gjør at de ikke får med seg det som blir sagt og undervist i timene, at flere av dem ikke behersker godt nok sitt andrespråk, noe som blir feiltolket som lærevansker. Samtidig er det ikke kunn negative resultater som er knyttet til tospråklighet. Når et barn behersker og har gode språklige ferdigheter både på sitt morsmål og andrespråk så vil kognitiv utvikling og språklig bevissthet øke i takt. Det betyr at tospråklige kan ha kognitive fordeler dersom de behersker begge språkene godt, men dersom de ikke gjør det så kan det begrense dem i læring.

Det finnes mange faktorer som kan ligge bak forskjellene i skolefaglige prestasjoner. Sosioøkonomisk status er vist å spille en rolle i internasjonale studier og da særlig familiens økonomiske situasjon og foreldrenes utdanning. Det kan se ut som familiens velstand spiller mindre rolle i Norge sammenlignet med internasjonale studier. Likevel så har minoritetsbarn som kommer fra familier med dårlig råd vist å ha dårligere skolefaglige prestasjoner og her til lands er det flere minoritetsspråklige elever som vokser opp i familier med dårlig økonomisk situasjon enn majoritetsspråklige. Det er denne gruppen som skolen bør spesielt være opptatt av. Minoritetslevnene som kommer fra familier med god økonomi oppnår omtrent samme skolefaglige resultater som majoritetsspråklige. Det er også vist at foreldrenes utdanning korrelerer med prestasjonsforskjeller, men usikkert hvor sterk betydning det har. Antall bøker hjemme, tilgang til PC og internett og tilgang til andre ressurser kan også virke positivt på elevenes læring. Det vil gjøre det lettere for dem å finne fram til kilder som de trenger til skolearbeid dersom de har mange bøker hjemme og er blitt flinke til å søke informasjon på internett. Sannsynligvis så gjenspeiler også disse forholdene de ressursene foreldrene besitter.

Det er tydelig at de barna som blir mest stimulert språklig og kognitivt i sitt eget hjem er de som tilegner seg nye kunnskaper på skolen lettest. Motivasjon for skolearbeid er også viktig for at elevene skal gjøre det bra.

En viktig faktor som diskuteres i forhold til elevenes prestasjoner er språk. Det er helt avgjørende at de har god leseforståelse for å hente ut kunnskaper fra tekst. Det er dette som danner grunnlaget for læring. Undersøkelsene viser at tidlig språkstimulering er vesentlig fordi det er med på å danne fonologisk bevissthet og utvikle talespråket før barna begynner på skolen. De barna som får optimale betingelser og muligheter for å utvikle disse språklige ferdigheter vil være i stand til å bli dyktige teksbrukere i skolen og ha god leseforståelse. Det interessante er at et barns vokabular ved slutten av førskoleperioden predikere det vokabularet det vil ha som voksen person. De barna som har godt utviklet vokabular ved skolestart vil dermed fortsette å utvikle det i skolen. Dette tyder på at det er viktig å ha fokus på språkutvikling allerede i barnehagealder. Det er viktig at barnehagepersonell har fokus på språkstimulering slik at alle barn, men særlig minoritetsspråklige har positiv utbytte i senere skolegang. Språklig stimulering tidlig vil føre til at barna senere klarer å hente ut meninger fra tekster når de begynner på skolen.

Forholdene hjemme kan skolen ikke påvirke i noen stor grad, men skolen kan ta ansvar for de minoritetsspråklige elevene som tidlig viser at de har problemer med språkforståelsen. Siden det ser ut som om vokabular er det mest sensitive målet for leseforståelse, så bør man spesielt se på det og tilby vokabular rettet opplæring. Spesielle tester finnes for å avdekke språklige vansker og elevene kan henvises til Psykologisk-pedagogisk tjeneste for å kartlegge de språklige aspektene bedre. Lærere bør liberalt henvise dersom de mener det er behov. Samtidig er det viktig at skolen og lærerne tilbyr helt optimal språkstimulering for alle, slik at alle blir utrustet med de forutsetningene de trenger for å oppnå gode faglige resultater. Når det gjelder minoritetsspråklige elever så er det forskjeller mellom ulike etniske grupper. Vi har sett at vietnamesiske elever presterer på lik linje som norske elever og dette betyr at vi ikke kan generalisere. Det vil derfor være viktig å vurdere den enkelte elev og tilby dem den språklige opplæringen som er nødvendig og som hjelper dem videre til å bli flinke tekstbrukere. Dette vil danne en platform for senere læring og gjøre den enkelte elev i stand til å oppnå god leseforståelse, slik at de får optimale betingelser for senere skolegang.

Litteratur

Aukrust, V.G (2006). Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt. *Kunnskapsdepartementet*, rapport nr.1

Aukrust, V. G. & Rydland, V. 2009. "Does it matter?" talking about ethnic diversity in preschool and first grade classrooms. *Journal of Pragmatics*, 41, 1538-1556.

Aukrust, V. G. & Lervåg, A. 2010. Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 612-620.

Bakken A. (2003). *Minoritetsspråklige ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA - rapport 15/03. Oslo: NOVA.

Bråten, I. (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Bråten, I. (1996). Om Vygotskys liv og lære. I: Bråten, Ivar (Red.) *Vygotsky i pedagogikk*, (13-42). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Bråten, I & Thurmann – Moe, C. A. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I: Bråten, Ivar (Red.) *Vygotsky i pedagogikk*, (123-143). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Bråten, I. (2007). *Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelens Akademiske Forlag.

Bråten, I. (2007,a). Leseforståelsen – innledning og oversikt. I: Bråten, I. (Red.), *Leseforståelse, Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*, (9-19). Oslo: Cappelens Akademiske Forlag.

Bråten, I. (2007,b). Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I: Bråten, I. (Red.), Leseforståelse, *Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*, (45-81). Oslo: Cappelens Akademiske Forlag.

Bøyesen L. (2008): Lese og skriveopplæring i et tospråklig perspektiv. I: Sand T. (Red.). *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*, (175 – 199). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49 (1), 222-251.

Cummins, Jim (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

Hagtvedt, B. E. (2002). *Språkstimulering*. Tale og skrift i førskolealderen. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Haugen, R. (2006). *Barn og unges læringsmiljø 2, - med vekt på sosialisering, lek og tospråkliget*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS – Norwegian Academic Press.

Hopfenbeck, N. T. og Roe A. (2010). *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. I: Kjærnsli, M. og Roe, A. (Red.), Lese- og læringsstrategier, 118-137. Oslo: Universitetsforlag

Høien, T. & Lundberg I. (2000). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Høigård A., Mjøer I. og Hoel T. (2009). Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen. Oslo: Kunnskapsdepartementet:

”http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/temahefte/Temahefte%20om_spr%C3%A5kmilj%C3%B8_og_spr%C3%A5kstimulering_i_barnehagen_bokm%C3%A5l_web.pdf” (Lesedato 28.01.1012).

Kjærnsli M., Lie S., Olsen R.V., Roe A., Turmo A. (2004). *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo : Universitetsforlaget.

Kjærnsli, M. og Roe, A. (2010). *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlag

Lervåg A. & Melby-Lervåg, M. (2009). Muntlig språk, ordavkoding og leseforståelse hos tospråklige: En sammenfatning av empiriske studier. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2009 (4), 264 – 279.

Melby-Lervåg, M. & Lervåg A. (2011). Hvilken betydning har morsmålsferdigheter for utviklingen av leseforståelse og dets underliggende komponenter på andrespråket? En oppsummering av empirisk forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2011 (5), 330 – 343.

Molander B. & Skaug I. L. (2009). *Lese, Lære, Lykkes*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag.

Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold I skolen*. Det sakkyndige blikket. Oslo: Universitetsforlaget.

Rydland, V. (2007). Minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner: Hva sier empirisk forskning? *Acta Didactica Norge*.

Rydland, V. (2009). Betydning av demografiske faktorer, lesing på fritiden og temakunnskaper for 5.klassingers forståelse av fagtekster i naturfag. En sammenligning av minoritets- og majoritetsspråklige elever. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2009 (4) , 280-293.

Sand T. (1997). *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Oslo : Cappelen Akademisk Forlag.

Sand T. (2008). *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Oslo : Cappelen Akademisk Forlag.

Sand T. (1997). Etniske minoriteter i det norske samfunnet. I: Sand, T.(Red.) *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*, (1-17). Oslo : Cappelen Akademisk Forlag.

Tetzchner, S. von (2005). *Utviklingspsykologi. Barne og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Valvatne, H. & Sandvik, M. (2002). *Barn, språk og kultur*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Verhoeven, L. & van Leeuwe, J. (2012). The simple view of second language reading throughout the primary grades. *Read Writ*, 25 , 1805-1818.
“Springerlink.com” (Lesedato: 10.10.1012).

Øzerk, K. Z. (1992). *Om tospråklig utvikling. En teoretisk studie av fenomenet og begrepet tospråklighet*. Oslo : Oris forlag.

Øzerk, K. (1996a). Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring. I: Bråten, Ivar (Red.) *Vygotsky i pedagogikk*, (97-122). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Øzerk, K. (1996b). Vygotsky i tospråklighetsforskningen. I: Bråten, Ivar (Red.) *Vygotsky i pedagogikk*, (160-189). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Øzerk, K. Z. (1997a). Tospråklig opplæring og funksjonell tospråklighet. I: Sand T. (Red.) *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*, (120- 150). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Øzerk, K. Z. (1997b). En faglig fundert tilnærming til morsmålsundervisning for språklige minoriteter. I: Sand T. (Red.) *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*, (151- 174). Oslo: Cappelen Akademisk forlag

Øzerk, K.Z. (2003). *Sampedagogikk*. En studie av de norskspråklige og minoritetsspråklige elevenes læringsbytte på småskoletrinnet i L97 – skolen. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Øzerk, K. Z. (2006 a). Tospråklighet og pedagogiske perspektiver. I: Haugen, R. (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 2, - med vekt på sosialisering, lek og tospråkliget*, (116-142). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS – Norwegian Academic Press.

Øzerk, K. Z. (2006 b). Et tospråklighetspedagogisk perspektiv. I: Haugen, R. (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 2, - med vekt på sosialisering, lek og tospråkliget*, (143-157). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS – Norwegian Academic Press.